

LA RELATION ENTRE LE CLIMAT ORGANISATIONNEL DES  
ECOLES SECONDAIRES ET LE DEGRE DE CONSENSUS  
SUR LES ATTENTES DE ROLE DU CONSEILLER:  
UNE RECHERCHE EXPERIMENTALE

par Marc M. Richard

Thèse présentée à l'Ecole des Etudes  
Supérieures de l'Université d'Ottawa  
en vue de l'obtention du Ph.D. en  
Education



Ottawa, Canada, 1975

UMI Number: DC53759

### INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

**UMI<sup>®</sup>**

---

UMI Microform DC53759  
Copyright 2011 by ProQuest LLC  
All rights reserved. This microform edition is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

---

ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346

## RECONNAISSANCE

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance au Dr. Virginia Keith de la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa qui a agi à titre de directrice de cette recherche.

En plus, nous remercions les Drs. Pierre et Yves Poirier et le Dr. Marc Laplaine qui à l'occasion nous ont fourni des conseils judicieux.

## CURRICULUM STUDIORUM

Marc M. Richard est né à Matane, Province de Québec, le 9 novembre 1931. Il obtint son B.A. de l'Université St-Joseph, N.B. en 1952, son Certificat Supérieur de Pédagogie Religieuse de l'Université de Strasbourg, France, en 1967 et sa Maîtrise en Education de l'Université d'Ottawa en 1972.

## TABLE DES MATIERES

Chapitres	page
INTRODUCTION . . . . .	viii
I.- LE CADRE CONCEPTUEL . . . . .	1
1. La situation actuelle quant au consensus relatif à la perception du rôle du conseiller	1
2. La théorie du climat organisationnel de Likert	43
3. La théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern	57
4. Conclusion et formulation de l'hypothèse de recherche	69
II.- LE CADRE EXPERIMENTAL . . . . .	73
1. L'échantillon	73
2. Les instruments	78
3. Description des données	94
4. Plan de l'analyse statistique	100
III.- PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS . .	102
1. Première Hypothèse	102
2. Deuxième Hypothèse	122
3. Troisième Hypothèse	126
RESUME ET CONCLUSIONS . . . . .	140
BIBLIOGRAPHIE . . . . .	146
 Appendices	
1. <u>PROFILE OF A SCHOOL</u> . . . . .	150
2. KEY TO LIKERT SCHOOL PROFILE INDEXES . . . . .	158
3. <u>SHOULD A COUNSELLOR DO THESE THINGS OR    SHOULDN'T HE?</u> . . . . .	161
4. LA REPARTITION DES ITEMS DANS LES SEPT CATEGORIES DU QUESTIONNAIRE SHOULD A COUNSELLOR DO THESE THINGS OR SHOULDN'T HE? . .	169

TABLE DES MATIERES

v

Appendices	page
5. REFORMULATION DE HUIT ITEMS DU QUESTIONNAIRE <u>SHOULD A COUNSELLOR DO THESE THINGS OR SHOULDN'T HE?</u> . . . . .	171
6. SOMMAIRE DE <u>La relation entre le climat organi- sationnel des écoles secondaires et le degré de consensus sur les atten- tes de rôle du conseiller: une recherche expérimentale</u> . . . . .	173

## LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	page
I.- Les commissions scolaires et leur nombre respectif d'écoles secondaires anglaises . . .	75
II.- Les moyennes des scores identifiant le climat organisationnel des quarante écoles secondaires utilisées . . . . .	96
III.- Moyenne des scores sur les attentes de rôle du conseiller: les professeurs, les principaux, les conseillers, dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise moins la participation et dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise une plus grande participation . . . . .	99
IV.- Moyenne des scores sur les attentes de rôle du conseiller: les professeurs, les principaux, les conseillers, dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise moins la participation et dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise une plus grande participation . . . . .	105

LISTE DES FIGURES

Figure	page
1.- Modèle de la position centrale . . . . .	61

## INTRODUCTION

Même si depuis quelques années, le counselling scolaire a connu une évolution importante, il n'en reste pas moins que cette jeune profession ne semble pas complètement intégrée au système scolaire. Plusieurs facteurs nous apparaissent pouvoir expliquer ce manque d'intégration totale. Ainsi, lorsque nous portons attention à la situation actuelle des conseillers dans le système scolaire, nous remarquons que les principaux, les professeurs et les conseillers ne semblent pas s'entendre sur les différentes fonctions que les conseillers doivent accomplir dans les écoles secondaires. De plus, le rôle des conseillers ne semble pas avoir été défini d'une façon claire et précise. Cette situation nous apparaît comme une source de malentendus et de conflits entre les différents groupes et par le fait même comme un obstacle à une plus grande intégration des conseillers dans le système scolaire.

La littérature traitant du rôle du conseiller scolaire est abondante. C'est ainsi que dans certaines recherches, le degré de consensus entre les principaux, les professeurs et d'autres groupes par rapport aux attentes de rôle du conseiller fut étudié. Toutefois, les résultats de ces études ne semblent pas avoir clarifié suffisamment le rôle des conseillers et ne semblent pas par conséquent avoir

favorisé une plus grande intégration de ces derniers au système scolaire. En effet, ces recherches nous apparaissent comporter deux limites importantes: d'une part, sauf quelques exceptions, elles ne se réfèrent pas à une théorie du rôle appropriée qui leur permettrait de distinguer les différents aspects de la notion de rôle; d'autre part, la grande majorité de ces études ont analysé le rôle actuel et/ou le rôle idéal du conseiller sans prendre en considération les différentes variables organisationnelles et le climat organisationnel des écoles qui peuvent influencer le degré de consensus entre les groupes de définisseurs.

Ainsi, suite à ces observations et considérant la nécessité d'une étude du rôle du conseiller utilisant une théorie du rôle appropriée à l'analyse du consensus entre les groupes et analysant le climat organisationnel des écoles secondaires, nous nous proposons d'étudier dans la présente recherche la relation entre le climat organisationnel des écoles secondaires et le degré de consensus entre les principaux, les professeurs et les conseillers par rapport aux attentes de rôle du conseiller en nous basant sur la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern.

La contribution de cette recherche nous apparaît à la fois théorique et pratique. Sur le plan théorique, cette recherche peut contribuer à démontrer la valeur heuristique de la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern. En

effet, le but de cette étude n'est pas seulement d'analyser le consensus entre les groupes de définisseurs, mais aussi d'étudier le climat organisationnel comme une variable pouvant être relié au degré de consensus. Sur le plan pratique, les résultats de cette recherche peuvent indiquer l'état actuel du consensus entre les principaux, les professeurs et les conseillers dans un certain nombre d'écoles secondaires de l'Ontario. De plus, les résultats peuvent démontrer dans quelle mesure le climat organisationnel de ces écoles est relié au consensus. Enfin, nous espérons que les résultats de cette étude contribueront à clarifier la définition du rôle des conseillers scolaires de l'Ontario.

Par contre, cette recherche comporte des limites théoriques et expérimentales. Celles-ci seront discutées dans les différentes phases du processus de recherche auxquelles elles sont reliées.

Trois chapitres composent le plan de cette étude. Le chapitre premier présente la revue de la littérature sur le rôle du conseiller: certaines études qui nous ont amené à considérer le climat organisationnel comme une variable importante dans l'étude du consensus par rapport aux attentes de rôle du conseiller y sont décrites; le contexte problématique et l'hypothèse de recherche y sont également formulés. Le chapitre deuxième décrit le cadre expérimental. La présentation et l'interprétation des résultats font

l'objet du chapitre troisième. En dernier lieu, nous présentons une bibliographie annotée et les appendices suivants: les instruments qui ont servi à la cueillette des données, les tableaux complémentaires à ces derniers et un sommaire de la thèse.

## CHAPITRE PREMIER

### LE CADRE CONCEPTUEL

Le fondement théorique de notre projet de recherche sur le rôle du conseiller<sup>1</sup> dans les écoles secondaires en Ontario est réparti de la manière suivante: 1) l'analyse de sa situation actuelle quant au consensus<sup>2</sup> relatif à la perception du rôle du conseiller; 2) la théorie du climat organisationnel de Likert; 3) la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern; 4) conclusion et formulation de l'hypothèse de recherche.

#### 1. La situation actuelle quant au consensus relatif à la perception du rôle du conseiller

L'exploration de la situation actuelle quant à la perception du rôle du conseiller que nous présentons ici comporte les aspects suivants: a) certaines précisions concernant la notion de rôle; b) la problématique de la définition du rôle du conseiller des écoles secondaires en

---

1 Le conseiller est un membre du personnel de l'école qui consacre tout son temps ou une partie de son temps aux diverses activités du counselling et de l'orientation professionnelle.

2 Nous définissons le consensus dans les termes suivants: un phénomène interpersonnel au cours duquel les groupes de définisseurs (les principaux, les professeurs, les conseillers) expriment des points de vue semblables sur les attentes de rôle du conseiller.

Ontario; c) les tendances actuelles des diverses recherches empiriques portant sur le consensus relatif à la perception des attentes<sup>3</sup> de rôle du conseiller; d) les facteurs reliés aux degrés de consensus quant à la perception des attentes de rôle, mis en évidence par les recherches empiriques et l'opinion de différents experts en counseling.

a. Précisions concernant la notion de rôle

Dans leur revue des diverses théories du rôle, Gross, Mason et McEachern font observer que l'anthropologie, la sociologie et la psychologie sociale ont développé trois approches différentes de la notion de rôle<sup>4</sup>. Parmi les approches anthropologiques de la notion de rôle, celle de Linton est d'une importance majeure. La théorie de cet auteur vise à analyser la relation des individus à la culture et par conséquent attache une grande importance aux normes qui influencent le comportement des titulaires de telle ou telle position. Toutefois, ces normes de

---

<sup>3</sup> Le terme anglais "expectation" peut être traduit en français par "attente" ou "expectation", cf., Anne-Marie Rocheblave-Spenlé, La notion de Rôle en Psychologie sociale, Presses Universitaires de France, 2e édition, 1969, p. 61.

<sup>4</sup> Neal Gross, Ward S. Mason, Alexander W. McEachern, Explorations in Role Analysis: Studies of the School Superintendency Role, New York, Wiley, 1958, p. 16-17.

comportement prises en considération sont celles qui s'appliquent aux diverses positions d'une société totale. Ainsi, Linton n'envisage pas le comportement concret des individus qui occupent différentes positions dans la société<sup>5</sup>.

Les interactions entre les acteurs d'un système social constituent le point de départ de l'approche sociologique de Parsons et Davis. Dans leur analyse des interactions, ces derniers ont été amenés à distinguer le comportement actuel (comment les individus se comportent présentement) du comportement normatif (comment les individus doivent se comporter). Cependant, ces deux auteurs n'utilisent pas la même terminologie pour désigner chacun de ces deux aspects du comportement. Ainsi, en ce qui regarde le comportement normatif, Parsons utilise le terme "role" alors que Davis emploie le terme "statut". Par ailleurs, ce dernier auteur utilise le terme "rôle" pour signifier le comportement actuel alors que Parsons préfère l'expression "performance de rôle" pour signifier cet aspect du comportement<sup>6</sup>.

En psychologie sociale, la théorie du rôle de Newcomb porte sur l'influence de la culture et de la structure sociale sur le comportement des individus. A l'instar de

---

5 Ibid., p. 16.

6 Ibid., p. 16-17.

Parsons et de Davis, Newcomb distingue le comportement actuel du comportement normatif des titulaires d'une position en utilisant une terminologie particulière. Le terme "rôle" signifie l'ensemble des comportements attendus alors que l'expression "comportement de rôle" ('role behavior') désigne le comportement actuel des titulaires d'une position<sup>7</sup>.

Ainsi, l'anthropologie, la sociologie et la psychologie sociale présentent différentes approches de la notion de rôle. En raison des préoccupations particulières de chacune de ces disciplines, les diverses définitions du concept de rôle comportent des différences importantes tant sur le plan théorique que sur le plan de la sémantique. Sous ce dernier aspect, nous avons noté que les mêmes termes sont parfois utilisés soit pour signifier différents concepts, ou soit que les mêmes concepts sont désignés par différentes expressions.

Cependant, Gross et ses collègues font observer que la plupart des théories du rôle comportent les trois éléments suivants: les individus (1) dans une situation sociale (2) se comportent (3) conformément à des attentes<sup>8</sup>. Parmi ces éléments communs, Gross et ses collègues soulignent l'importance des attentes de la façon suivante:

---

7 Ibid.

8 Ibid., p. 17.

Regardless of their deviation, expectations are presumed by most role theorists to be an essential ingredient in any formula for predicting social behavior. Human conduct is in part a function of expectations<sup>9</sup>.

Ainsi, la plupart des théoriciens considèrent les expectations comme une composante essentielle de la notion de rôle. Les facteurs suivants mettent en lumière ce caractère essentiel des expectations. D'une part, le comportement d'un individu n'est pas le fruit du hasard: il est influencé jusqu'à un certain point par ses propres expectations et par celles des autres membres de la société ou du groupe auquel il appartient. D'autre part, les expectations sont adressées aux individus en raison de leurs positions ou situations dans les systèmes de relations sociales. Par exemple, Newcomb souligne cet aspect dans les termes suivants: "[...] the ways of behaving which are expected of any individuals who occupies a certain position [...]"<sup>10</sup>.

Ainsi, les expectations constituent une composante essentielle des théories du rôle parce qu'elles influencent le comportement humain. Mais, en plus de les envisager dans la perspective des individus à qui elles sont adressées, les expectations peuvent être aussi considérées dans la

---

9 Ibid., p. 18.

10 Theodore M. Newcomb, Social Psychology, New York, Dryden Press, 1951, p. 280, cité par Neal Gross et al., op. cit., p. 17.

perspective de ceux qui les définissent. Ce deuxième point de vue soulève le problème du consensus relatif quant à la perception des attentes de rôle. En d'autres mots, cette deuxième perspective nous amène à poser la question suivante: est-ce que les membres d'une société ou d'un groupe perçoivent les mêmes attentes à l'endroit des titulaires d'une position?

Relié à ce problème du consensus quant à la perception des attentes de rôle, Gross et ses collègues font une distinction entre les théories du rôle qui considèrent le consensus comme une variable importante dans l'étude du comportement social de l'individu dont celle de Cottrell, Parsons et Homans et celles qui admettent implicitement ou explicitement un postulat sur le consensus<sup>11</sup>. Parmi ce deuxième groupe de théories du rôle, celle de Linton occupe une place importante en raison de son influence en sociologie et en psychologie sociale. Cet auteur définit le rôle de la manière suivante:

The sum total of the culture patterns associated with a particular status. It thus includes the attitudes, values and behavior ascribed by the society to any and all persons occupying this status<sup>12</sup>.

---

11 Neal Gross, et al., op. cit., p. 30-42.

12 Ralph Linton, The Cultural Background of Personality, New York, Appleton Century, 1945, p. 71, cité par Neal Gross, et al., op. cit., p. 30.

Cette définition du rôle pose le postulat suivant: il y a consensus entre les membres d'une société ou d'un groupe quant aux attentes relatives aux titulaires d'une position.

Or, le fait d'envisager le consensus par rapport aux attentes de rôle comme un postulat ou comme une variable entraîne des conséquences importantes sur le plan de la recherche empirique. Ainsi, en conservant le postulat sur le consensus, il devient impossible de formuler les hypothèses sur plusieurs problèmes relatifs au rôle dont celui du degré de consensus par rapport à la perception du rôle. Par ailleurs, en abandonnant le postulat sur le consensus, plusieurs questions importantes relatives à la définition du rôle s'ouvrent à la recherche empirique. Par exemple, quels sont les facteurs qui déterminent un degré plus ou moins élevé de consensus par rapport à la définition du rôle dans les systèmes sociaux? Quels types d'interactions ont tendance à faciliter ou à entraver la progression du consensus dans les systèmes sociaux? Ces questions sont un échantillon des problèmes qui peuvent être explorés lorsque le postulat sur le consensus est écarté<sup>13</sup>.

Ainsi, les théories du rôle sont issues de certaines disciplines dont l'anthropologie, la sociologie et la

---

13 Neal Gross, et al., op. cit., p. 43.

•

psychologie sociale. Selon la perspective particulière de l'une ou l'autre de ces trois disciplines, les diverses théories mettent l'accent sur tel ou tel aspect du concept de rôle et comportent des particularités sur le plan du vocabulaire. Toutefois, trois points communs, à savoir la situation sociale, le comportement et les attentes rapprochent la plupart de ces théories les unes des autres. Parmi les éléments communs, la plupart des auteurs considèrent les attentes comme une composante essentielle de la notion de rôle parce qu'elles influencent le comportement des individus dans les systèmes sociaux. De plus, les attentes soulèvent le problème du consensus lorsqu'on prend en considération ceux qui les définissent. Par rapport à cette dimension importante des attentes, les théories du rôle sont partagées: un bon nombre de théories admettent explicitement ou implicitement le postulat sur le consensus alors que certaines d'entre elles plus récentes envisagent le consensus comme une variable ouverte aux études expérimentales.

Ces quelques considérations sur les théories du rôle mettent en évidence la complexité du concept de rôle et par là même la nécessité de le définir lorsqu'un chercheur entreprend l'étude d'un rôle ou de plusieurs rôles dans un système social. Ainsi, à la lumière de ces données théoriques sur la notion de rôle, nous tenterons d'examiner d'une

façon critique l'état actuel des études qui ont porté sur le rôle du conseiller dans les écoles secondaires. En premier lieu, nous jugeons approprié de jeter un regard critique sur la définition du rôle du conseiller des écoles secondaires de la province de l'Ontario.

b. La problématique de la définition du rôle  
du conseiller des écoles secondaires  
de l'Ontario

En novembre 1971, The Ontario School Counsellors' Association publiait un rapport intitulé The Ontario School Counsellor: his philosophy, who he is, what he does<sup>14</sup>. Ce rapport rédigé par un comité de douze membres qui viennent de différentes régions de l'Ontario constitue une prise de position sur le rôle du conseiller scolaire en Ontario. Cette prise de position est en quelque sorte une prise de conscience d'un problème qui nous préoccupera au cours de la présente recherche. En effet, la définition du rôle du conseiller en Ontario est loin d'être claire. Beaucoup de confusion et d'ambiguïtés règnent aussi bien dans les documents officiels que dans les esprits. Commentant le Rapport Hall-Dennis, Living and Learning, Harris fait la remarque

---

14 En collaboration, The Ontario School Counsellor: his philosophy, who he is, what he does, A Committee Report completed for the Ontario School Counsellors' Association, November 11, 1971.

suivante:

Living and Learning on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario, is a document that leaves a qualified counselor in a dilemma. As a counselor reads through the report he finds himself in general agreement with the basic premises of Living and Learning. Yet, when the conclusions regarding the role of counseling in our schools have been represented he finds himself in complete disagreement. This dichotomy of agreement with the premises and disagreement with the conclusion is likely a result of the speed at which professional school counselors have developed in recent years<sup>15</sup>.

Ces ambiguïtés du Rapport Hall-Dennis ont été soulignées dans un article plus récent par MacKenzie. Celui-ci fait remarquer d'une façon plus spécifique que la définition du rôle du conseiller n'est pas claire: "There have been evidences of fussy role definitions of counselors and their responsibilities in the school<sup>16</sup>."

Le manque de clarté et de précision dans la définition du rôle du conseiller scolaire entraîne des conséquences importantes que certains auteurs mettent en évidence.

Une première conséquence est la diversité de conception du rôle du conseiller que nous rencontrons chez les administrateurs, les professeurs, les conseillers, les

---

15 R. C. Harris, A Counselor Looks at the Hall-Dennis Report, dans Canadian Counsellor, vol. 3, no 2, livraison d'avril 1969, p. 37.

16 J. C. MacKenzie, A Rationale for Counseling in Ontario Schools, dans The School Guidance Worker, vol. 25, no 5, livraison de février 1970, p. 11.

parents. Cette divergence de vues est la cause de conflits et de malentendus parmi ces derniers.

Role conflict and antagonism are sometimes evident between counselor and teacher, counselor and administrator, and counselor and parents. Often misunderstood or not understood by administrators are the professional tenets of the counselor<sup>17</sup>.

En plus de créer certains conflits ou malentendus, cette divergence de vues sur le rôle du conseiller affecte en outre les conditions de travail du conseiller scolaire.

Dans son article, Should Counselors Teach?, Andrews<sup>18</sup> indique comment les conditions de travail peuvent varier d'une école à l'autre. Pour mettre en relief cette diversité des conditions de travail, cet auteur emprunte à Fisher<sup>19</sup> la distinction entre le rôle au service de l'institution et le rôle au service de la personne. Voici quelques grandes caractéristiques de ces deux rôles:

---

17 Ibid., p. 12.

18 W. R. Andrews, Should Counselors Teach?, dans Canadian Counsellor, vol. 6, no 1, livraison de janvier 1972, p. 50-63.

19 J. K. Fisher, Research Assembly on Pupil Personnel Services, Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development, San Francisco, Calif., March 1966, cité par W. R. Andrews, op. cit., p. 57.

The counselor in the Institution-Serving Role:

[...] Relationship with Students: Counselor initiative predominates. Typically, scheduled or routine interviews [...] Counselor relies heavily upon contacts made through teaching in the organized classroom for his own feeling of counseling helpfulness. [...]

[...] School status: Does both teaching and guidance work. Often represents the principal or interprets administration policy to both teachers and students [...].

The counselor in the Person-Serving Role:

[...] Relationship with Students: [...] Interviews are typically on a self-referral basis [...]. Counselor relies for his effectiveness upon student expressions of need, his own personal and academic understanding of the young, and particular knowledge and techniques in the field of guidance and counseling. [...]

[...] School status: the counselor does no teaching, no tasks which are clearly school administration, and no extended clerical work [...].

Ces deux conceptions du rôle du conseiller se situeraient selon Andrews aux extrémités d'un continuum. Rares sont les écoles où les conseillers peuvent s'identifier à part entière à l'un ou l'autre de ces deux pôles. Toutefois, il est possible d'affirmer que les conditions de travail des conseillers scolaires dans telle ou telle école se rapprochent plus ou moins de l'un de ces deux pôles.

Dans une telle situation, il n'est pas surprenant de constater que les perceptions des attentes ou expectations de rôle du conseiller dans les écoles secondaires de l'Ontario semblent varier entre les principaux, les professeurs et les conseillers.

- c. Les tendances actuelles des diverses recherches empiriques portant sur le consensus relatif à la perception des attentes de rôle du conseiller

Notre recension des écrits indique qu'aucune recherche empirique en Ontario n'a porté sur le consensus relatif à la perception des attentes de rôle du conseiller des écoles secondaires entre les principaux, les professeurs et les conseillers. D'ailleurs, la pénurie des études empiriques en Ontario dans le domaine du counselling scolaire a été soulignée à plusieurs reprises<sup>20</sup>.

Toutefois, à l'extérieur de l'Ontario, tout spécialement aux Etats-Unis, les recherches empiriques portant sur le consensus quant à la perception des attentes de rôle du conseiller des écoles secondaires sont nombreuses. Après une consultation de ces études que nous croyons exhaustive, il nous est apparu opportun de sélectionner les plus pertinentes parmi celles qui ont analysé le consensus par rapport à la perception des attentes de rôle du conseiller entre les principaux, les professeurs et les conseillers (ou qui ont inclu ces trois groupes parmi ceux pris en considération). Au cours de la présentation de chacune de ces

---

20 Nancy Davis, Facts, Facts, Who's Got the Facts?, dans The School Guidance Worker, vol. 27, no 6, livraison de juillet/août, 1972, p. 31. Voir aussi John G. Paterson, Another Point of View on Research Study #19 - Guidance, dans The School Guidance Worker, vol. 27, no 6, livraison de juillet/août 1972, p. 41.

études nous viserons à mettre en évidence les points suivants: 1) le but de l'étude, 2) la méthode utilisée; 3) les résultats obtenus.

Stiller et Gannon<sup>21</sup> ont étudié le rôle du conseiller dans les écoles secondaires de Rochester. Le but de cette étude était de comparer les perceptions du rôle du conseiller telles qu'énoncées par les professeurs, les administrateurs, les conseillers et les étudiants.

Deux questionnaires dont l'origine et la nature n'ont pas été spécifiées par les auteurs furent utilisés: l'un de ces questionnaires fut administré à treize mille étudiants de la huitième à la douzième année, l'autre à 975 professeurs, administrateurs et conseillers.

L'analyse des données a révélé plus de perceptions différentes à l'intérieur du groupe des étudiants qu'entre les trois autres groupes: professeurs, administrateurs et conseillers. En effet, ces trois derniers groupes ont manifesté leur consensus par rapport aux diverses fonctions du conseiller. Plus précisément, cet accord général concernait le temps idéalement alloué au counselling, à l'information et au placement ainsi qu'à l'importance de certaines fonctions

---

21 Alfred Stiller et Frederick B. Gannon, Differential Perceptions of Counselor Role: Implications for Program Modification, dans The School Counselor, vol. 15, no 1, livraison de janvier 1968, p. 198-203.

telles que les rencontres avec les professeurs et les parents, l'orientation professionnelle et éducationnelle. De plus, les trois groupes ont accordé peu d'importance aux tâches cléricales et administratives ainsi qu'à l'enseignement. Ils ont même considéré la possibilité d'éliminer ces dernières fonctions.

Ce rapport de recherche comporte certaines imprécisions qui voilent la portée exacte des résultats obtenus. En premier lieu, nous avons relevé des ambiguïtés de vocabulaire sur la notion de rôle. Les auteurs n'ont pas défini cette notion et n'apportent aucune distinction claire et précise entre le rôle actuel et le rôle normatif ou idéal auxquels ils font allusion. D'une part, le questionnaire destiné aux étudiants semble bien avoir porté sur le rôle actuel: "Almost half the students thought that their counselor had given them the most help in planning their high school program [...] <sup>22</sup>." D'autre part, le questionnaire administré aux trois groupes du personnel des écoles visait vraisemblablement le rôle normatif ou idéal. "All agreed that the counselor should spend the major portion of his time in counseling <sup>23</sup>." Mais, le commentaire suivant des auteurs semble contredire la citation précédente:

---

22 Ibid., p. 198.

23 Ibid., p. 200.

With all this agreement, one must assume that teachers, principals, deans and counselors did indeed understand the functioning of their guidance departments. They understood the department as it operates, however, not perhaps as it should operate<sup>24</sup>.

Notre deuxième remarque porte sur les instruments. Etant donné le consensus élevé entre les professeurs, les administrateurs et les conseillers, il nous apparaît opportun de connaître le niveau de généralité des items inclus dans le questionnaire administré à ces trois groupes. Une telle question demeure sans réponse car les auteurs ne donnent pas les informations nécessaires, tout particulièrement le nombre d'items.

Dans sa recherche Cawelti<sup>25</sup> a demandé au principal, à un professeur et à un conseiller de trente écoles secondaires situées dans les Etats de la "North Central Association Region" d'évaluer le rôle actuel et le rôle idéal du conseiller. Pour atteindre cet objectif, l'auteur a utilisé un instrument qui a pour titre "Counselor Role Identification Scale". Préparé par l'Association Centrale du Nord ("North Central Association"), cet instrument a été construit à partir d'un document publié par l'"American School

---

24 Ibid., p. 201.

25 Gordon Cawelti, The Counselor's Pole, Real and Ideal, dans The Bulletin National Association Secondary School Principals, vol. 51, no 320, livraison de septembre 1967, p. 63-71.

Counselor Association" et mesure dix fonctions importantes du conseiller: l'évaluation de l'étudiant, le counselling, la planification professionnelle et éducationnelle, le travail de références, le placement, l'aide aux parents, la consultation du personnel, la recherche, les relations publiques, la planification et l'évaluation du programme d'orientation.

A partir des moyennes obtenues sur les perceptions du rôle idéal et du rôle réel de chacune des dix fonctions, l'auteur a pu établir l'écart des perceptions entre ces deux aspects du rôle du conseiller.

Globalement, les résultats indiquent que les trois groupes ne furent pas véritablement en désaccord. En d'autres mots, les dix fonctions ne furent pas véritablement considérées comme étant inappropriées au rôle du conseiller des écoles secondaires. Plus spécifiquement, les principaux, les professeurs et les conseillers ont considéré le placement, l'évaluation et le travail de référence comme étant des tâches bien accomplies. De même, les trois groupes furent unanimes pour affirmer que les conseillers devraient consacrer plus de temps à la recherche sur les besoins des étudiants et au counselling. Enfin, la consultation des autres membres du personnel de l'école fut perçue par les trois groupes comme une fonction importante.

Ainsi, cette étude semble bien avoir démontré qu'il existait un consensus général entre les trois groupes. Mais, lorsque nous regardons de près le niveau de généralité des items qui composent l'instrument, cette conclusion perd de sa force.

En effet, nous pouvons voir que ce consensus a plutôt porté sur des fonctions générales que sur des comportements spécifiques du conseiller. Or, il est fort possible qu'une plus grande spécification des tâches de ce dernier dans un plus grand nombre d'items aurait suscité plus de différences dans les perceptions et par là même un consensus moins élevé entre les trois groupes.

L'étude de Fredrick<sup>26</sup> poursuit deux buts: en premier lieu, à partir des perceptions des conseillers, des principaux et des professeurs, cet auteur veut identifier et comparer les concepts de rôle idéal et de rôle actuel du conseiller; en second lieu, il vise à vérifier la stabilité de l'instrument de Schmidt qu'il utilise.

Cet instrument est de type "Q-Sort" et comprend cinquante énoncés. Fredrick l'a administré à quatre professeurs, à un conseiller et le principal de trente-quatre

---

26 James R. Fredrick, Concepts of the Role of the Counselor in Selected Secondary Schools as Held by the Counselor and Other Professional Personnel, unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, 1961.

écoles secondaires. Une double classification des cinquante items fut demandée à chaque participant: la première classification devait correspondre à leur perception du rôle actuel, la deuxième devait correspondre à leur perception du rôle idéal. Bien que ne s'appuyant pas sur une théorie du rôle, l'auteur a défini les notions de rôle actuel et de rôle idéal.

L'analyse statistique des données a permis à l'auteur de tirer les conclusions suivantes:

1 - Les conseillers et les principaux perçoivent une plus grande relation entre le rôle actuel et le rôle idéal que les professeurs.

2 - Lorsque les perceptions du rôle idéal et celles du rôle actuel sont envisagées séparément, l'auteur constate que les principaux, les professeurs et les conseillers sont arrivés à un consensus substantiel dans leurs perceptions du rôle idéal. Toutefois, l'accord entre les trois groupes sur le rôle actuel est plus limité.

3 - Les perceptions du caractère approprié ou non-approprié des diverses tâches du conseiller sont similaires d'un groupe à l'autre. Il y a donc consensus entre les trois groupes sur cet autre point.

4 - L'étude a démontré que l'instrument de Schmidt (1959) est stable.

Lund<sup>27</sup> a étudié le rôle du conseiller dans les écoles secondaires du Minnesota. Après avoir défini le concept de rôle idéal qu'il entend utiliser, il précise les buts de son étude: 1) analyser et comparer les perceptions des principaux, des professeurs et des conseillers sur le rôle idéal du conseiller; 2) comparer les perceptions du rôle idéal de ces trois groupes à celles d'un jury composé d'éducateurs en counselling; 3) à l'intérieur de chacune des écoles, comparer les perceptions du rôle idéal du conseiller par le principal à celles des conseillers et des professeurs qui ont participé à la recherche.

L'auteur a construit un instrument de type "Q-Sort". Parmi les cinquante propositions de celui-ci, vingt-cinq ont été considérées appropriées au rôle du conseiller et vingt-cinq ont été jugées non-appropriées au rôle du conseiller. Cet instrument fut administré à 227 conseillers, 176 principaux, 572 professeurs et huit éducateurs en counselling.

Les résultats les plus importants de cette étude sont les suivants: 1) dans la plupart des écoles, le consensus est plus fort entre les conseillers et les principaux, qu'entre les conseillers et les professeurs; 2) les quatre

---

27 Duane R. Lund, A Study of Counselor, Principal, and Teacher Perception of the Role of the Secondary School Counselor, unpublished doctoral thesis, University of Minnesota, 1962.

groupes ont manifesté un consensus par rapport aux fonctions les plus appropriées (counselling éducationnel, professionnel, personnel, l'interprétation des résultats des tests aux étudiants, etc.) et les moins appropriées (remplacer les professeurs absents, remplacer le principal en son absence, enregistrer les absences des étudiants, etc.).

L'étude de Farley<sup>28</sup> porte sur les perceptions du rôle du conseiller dans les écoles secondaires de l'Etat du New Jersey. L'intention spécifique de cet auteur est de répondre à la question suivante: est-ce que les perceptions des attentes par rapport au rôle du conseiller diffèrent d'une façon significative entre les conseillers, les principaux, les professeurs et les étudiants?

Farley donne sa propre définition du concept de rôle: "The duties or pattern of behavior in the job situation expected of the counselor by himself and by those with whom he works<sup>29</sup>." Ainsi, l'accent est mis sur les attentes de rôle. Bien que le mot expectation soit un terme clé dans cette recherche, l'auteur ne le définit pas. Or, le terme expectation a deux acceptions bien connues: la

---

28 Eugene J. Farley, Role of the Counselor in Selected Junior High Schools of New Jersey as Perceived by Counselors, Principals, Teachers and Students, unpublished doctoral thesis, Rutgers, the State University, 1964.

29 Ibid., p. 9.

prédiction (ce qui arrivera) ou le critère normatif (ce qui doit arriver). Cependant, l'utilisation de certaines expressions telles que "doit faire partie des tâches du conseiller" ou "ne doit pas faire partie des tâches du conseiller" dissipe en grande partie cette ambiguïté de vocabulaire et nous laisse croire que l'auteur envisage l'aspect normatif du terme expectation.

Farley a préparé un instrument qui couvre quatre-vingt-dix tâches possibles du conseiller. La population qui a participé à cette étude a été choisie au hasard dans trente-six écoles secondaires. Elle comprend trente-six principaux, cinquante-neuf conseillers qualifiés, 351 professeurs et 683 étudiants.

Les résultats démontrent que les perceptions à l'intérieur du groupe des conseillers convergent dans la même direction et qu'il y a consensus entre eux. Quant au consensus inter-groupes, les conseillers sont plus près des principaux que les professeurs. En effet, les perceptions des principaux et des conseillers sont semblables par rapport à quatre-vingt-cinq sur quatre-vingt-dix tâches. A la suite de ce haut degré de consensus, l'auteur se demande dans quelle mesure les conseillers se considèrent-ils comme administrateurs.

Le consensus entre les professeurs et les conseillers est plus faible: ces deux groupes ont des perceptions

semblables par rapport à 70% des items. Les professeurs souhaitent que les conseillers s'engagent davantage dans les services généraux de l'école tels qu'assurer les liaisons entre les professeurs et le personnel plus spécialisé et accomplir des tâches cléricales.

L'objectif de l'étude de Dunlop<sup>30</sup> est de déterminer le caractère approprié des différentes tâches du conseiller des écoles secondaires. Pour atteindre ce but l'auteur analyse les perceptions du rôle du conseiller par les groupes suivants: vingt-cinq conseillers, vingt-cinq éducateurs des conseillers, vingt-quatre administrateurs, soixante-dix professeurs, cinquante parents d'étudiants seniors et cinquante étudiants de douzième année.

Dunlop ne définit pas les notions de rôle et d'expectation qui sont au centre de son étude. Comme ce fut le cas pour Farley, le contexte général de l'étude nous laisse entendre que l'auteur vise l'aspect normatif des expectations.

Après une étude pilote très élaborée, l'auteur a administré un questionnaire de quarante-deux items aux six groupes ci-haut mentionnés. Cet instrument couvre sept dimensions du rôle du conseiller: le counselling éducationnel,

---

30 Richard S. Dunlop, An Analysis of the Expectations held for School Counselors by Members of Several Professional and Lay Groups, unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, 1964.

le counselling professionnel, le counselling personnel, l'administration des tests et le diagnostic, les tâches relatives au rôle des professeurs, les tâches cléricales et administratives et le comportement professionnel.

Les résultats obtenus furent les suivants: tous les groupes considèrent le counselling éducationnel et professionnel comme étant appropriés au rôle du conseiller. Les données indiquent un consensus général par rapport à ces deux dimensions du rôle du conseiller.

Les perceptions des tâches du counselling personnel ont révélé un manque de consensus entre les groupes: contrairement aux autres groupes, les conseillers et les éducateurs en counselling perçoivent ces tâches comme étant appropriées au rôle du conseiller.

Tous les groupes ont perçu l'administration des tests et le diagnostic comme étant appropriés au rôle du conseiller.

Les éducateurs en counselling ont perçu les tâches cléricales et administratives comme étant non-appropriées au rôle du conseiller. Les autres groupes, tout spécialement les parents et les étudiants ont encouragé l'engagement des conseillers dans ces tâches.

Les perceptions de certaines tâches concernant plus spécialement les professeurs, tel que l'enseignement, ont révélé un manque de consensus entre les groupes: les administrateurs et les professeurs ont approuvé l'engagement des

conseillers dans ces tâches alors que les éducateurs en counselling et les conseillers ont désapprouvé cet engagement.

En ce qui regarde le maintien de la discipline, tous les groupes ont perçu cette tâche comme inappropriée au rôle du conseiller.

Enfin, les six groupes sont unanimes pour admettre que le comportement des conseillers doit respecter les standards professionnels.

Les études sur le rôle du conseiller que nous venons de présenter furent considérées séparément selon les trois aspects suivants: le but, la méthode et les résultats. Au cours de cette présentation nous avons pu observer des ressemblances et des différences importantes entre ces études. A partir de ces observations, il nous apparaît opportun d'établir dans la mesure du possible les rapports de ressemblances et de différences entre certains résultats importants de ces recherches.

Les résultats de l'étude de Stiller et Gannon ainsi que ceux de l'étude de Cawelti révèlent un consensus général entre les principaux, les professeurs et les conseillers. De leur côté, les études respectives de Fredrick, Lund et Farley démontrent que le consensus est plus fort entre les principaux et les conseillers qu'entre les professeurs et les conseillers.

En plus du consensus général entre les groupes sur l'ensemble des fonctions du rôle du conseiller, d'autres résultats importants furent obtenus quant à certaines dimensions importantes du rôle du conseiller. L'importance du counselling éducationnel et professionnel ainsi que l'administration et l'interprétation des tests fut pour ainsi dire unanimement reconnue par l'ensemble des principaux, des professeurs et des conseillers. Mais, l'importance du counselling personnel qui a trait aux problèmes personnels, émotionnels, familiaux et sociaux des étudiants ne fut pas reconnue avec autant d'unanimité: d'une part, Stiller et Gannon, Cawelti ainsi que Fredrick ont indiqué un consensus positif entre les principaux, les professeurs et les conseillers; d'autre part, Dunlop révèle que les perceptions positives des conseillers s'opposent aux perceptions négatives des principaux et des professeurs.

Quant aux perceptions des fonctions non-professionnelles du rôle du conseiller, à savoir les tâches cléricales et administratives ainsi que l'enseignement, les résultats des études indiquent un consensus et parfois un manque de consensus entre les groupes. L'étude de Dunlop démontre que les principaux, les professeurs et les conseillers ont perçu d'une façon favorable les tâches cléricales et administratives. Cependant, ce consensus positif s'oppose au consensus négatif de ces mêmes groupes dans les études

de Stiller et Gannon, Fredrick ainsi que Lund. De son côté, l'étude de Farley indique un manque de consensus puisque les principaux et les conseillers sont plus en faveur de ces tâches que les professeurs.

En ce qui concerne l'enseignement, Stiller et Gannon ainsi que Lund révèlent que les principaux, les professeurs et les conseillers ont manifesté un consensus négatif par rapport à cette fonction. Par ailleurs, Dunlop signale un manque de consensus entre les professeurs qui approuvent cette fonction et les conseillers qui la désapprouvent.

Dans leurs conclusions, les auteurs de ces différentes études ont tenté d'expliquer les résultats obtenus. Parmi les facteurs qui seraient associés au consensus, nous retenons la communication entre les groupes qui a été particulièrement soulignée par Farley et Fredrick.

Au plan de la méthodologie, nous avons constaté que ces études ne sont pas fondées sur une théorie du rôle ou encore sur une théorie du rôle appropriée pour l'analyse du consensus dans le cas de l'étude de Lund. Aussi, nous avons relevé des lacunes sémantiques. De plus, aucune de ces recherches n'a véritablement explicité les différents aspects inhérents au problème du consensus. Il nous apparaît donc essentiel de nous tourner vers les études expérimentales qui ont analysé le phénomène du consensus en s'appuyant sur une théorie du rôle adéquate et qui ont tenté de mettre en

lumière les facteurs reliés aux degrés de consensus.

- d. Les facteurs reliés aux degrés de consensus quant à la perception des attentes de rôle.

A notre connaissance, les recherches expérimentales de Gross, Mason et McEachern<sup>31</sup> ainsi que celles de Dawson<sup>32</sup>, Garland<sup>33</sup>, Kaplan<sup>34</sup> et Farrell<sup>35</sup> nous apparaissent les plus pertinentes. En effet, ces études ont démontré la valeur heuristique de la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern en explorant les deux dimensions complémentaires de l'analyse du consensus relatif à la définition du rôle dans le système scolaire. Dans la première partie de leurs recherches, les

---

31 Neal Gross, et al., op. cit.

32 C. G. Dawson, Exploration of the Occupational Guidance Role of the Public Secondary School Guidance Counselor, North Carolina State University at Raleigh, Office of Education, Washington, D.C. Bureau of Research, 1969, Eric, ED 052365.

33 Colden Bell Garland, An Exploration of Role Expectations for Student Teachers: Views of Prospective Student Teachers, Cooperating Teachers, and College Supervisors, unpublished doctoral thesis presented to the College of Education, University of Rochester, 1965.

34 Leonard Kaplan, An Investigation of the Role Expectations for College Supervisors of Student Teaching as Viewed by Student Teachers, Supervising Teachers, and College Supervisors, unpublished doctoral thesis presented to the College of Education, University of Rochester, 1967.

35 James Alan Farrell, An Analysis of the Elementary School Counselor Position: The Role Expectations of Counselors, Principals and Teachers, unpublished doctoral thesis presented to the College of Education, University of Rochester, 1968.

auteurs ont analysé le degré de consensus soit à l'intérieur et entre les groupes de définisseurs, soit entre les groupes de définisseurs uniquement dans l'étude de Dawson. La deuxième partie de ces recherches fut consacrée à l'analyse des relations entre certains facteurs du système scolaire et le degré de consensus à l'intérieur et entre les groupes de définisseurs.

Toutefois, relativement à cette deuxième dimension de l'analyse du consensus, (c'est-à-dire l'étude de la relation entre certains facteurs du système scolaire et le degré de consensus), ces recherches expérimentales se distinguent en deux catégories par rapport à la méthodologie: d'une part, Gross et ses deux collègues ainsi que Dawson ont utilisé des techniques statistiques; d'autre part, Garland, Kaplan et Farrell ont adopté la méthode de l'interview sans avoir recours à l'analyse statistique des données.

Gross, Mason et McEachern<sup>36</sup> ont fait une recherche expérimentale portant sur le consensus relatif aux rôles des directeurs généraux et des commissaires dans toutes les commissions scolaires de l'Etat du Massachusetts. A noter que l'envergure de cette recherche dépasse de beaucoup les autres études puisqu'elle visait un triple objectif: l'analyse du degré de consensus par rapport à la définition du

---

36 Neal Gross, et al., op. cit.

rôle, la conformité au rôle et les conflits de rôle. L'analyse du consensus relatif au rôle des deux positions concernées fut envisagée au niveau macroscopique et au niveau microscopique.

L'étude macroscopique<sup>37</sup> du consensus relatif au rôle inclut la population totale à savoir 105 directeurs généraux et 508 commissaires. Cette partie de l'étude se subdivise en une analyse interpositionnelle et une analyse intrapositionnelle du consensus.

L'analyse interpositionnelle du consensus a révélé que les réponses des deux groupes n'ont pas différées d'une façon significative par rapport à 37% des items. Par ailleurs, la majorité des items (63%) ont reçu des réponses significativement différentes de la part des deux groupes de définisseurs.

Afin d'expliquer ces différences de consensus sur la majorité des attentes de rôle, les auteurs ont formulé et vérifié un certain nombre d'hypothèses. Parmi celles-ci, nous retenons la suivante: les auteurs ont prédit que dans la répartition des responsabilités, les commissaires et les directeurs généraux auraient tendance à accorder plus de responsabilités à leur position respective qu'à la contre-position. Cette hypothèse fut confirmée.

---

37 Ibid., p. 116-163.

L'analyse intrapositionnelle du consensus a démontré qu'à l'intérieur des deux groupes, les individus ont manifesté des différences de consensus par rapport à certains segments de rôle et plus spécifiquement par rapport à un certain nombre d'items de ces segments de rôle. Cette analyse du consensus intrapositionnelle fut complétée par la vérification de certaines hypothèses. Parmi les résultats de cette deuxième dimension de l'analyse, la formation professionnelle des directeurs généraux qui est plus homogène que celle des commissaires constitue un facteur important par rapport au degré de consensus<sup>38</sup>. En effet, comparés aux commissaires, les directeurs généraux ont manifesté un degré de consensus plus élevé.

En ce qui concerne les attentes relatives aux attributs (qualités requises pour être titulaire de telle ou telle position) et aux comportements des directeurs généraux, le consensus fut plus élevé par rapport à ceux-là que par rapport à ceux-ci. L'explication de ces résultats résiderait dans le fait que l'évaluation des attributs est faite à partir de standards applicables à n'importe quel titulaire, alors que l'évaluation des comportements pour réaliser un rôle est fondée sur des facteurs provenant de situations particulières. Ces derniers causeraient une plus grande

---

38 Ibid., p. 146-147.

variabilité dans les réponses émises par les définisseurs de rôle.

L'étude microscopique<sup>39</sup> du consensus de rôle se situe au niveau de chaque commission scolaire et comprend également une analyse interpositionnelle (consensus entre le directeur général et les commissaires) et une analyse intrapositionnelle (consensus entre les individus formant le groupe de commissaires). Les résultats ont démontré des différences de consensus à l'intérieur et entre les positions concernées. Ensuite, certaines hypothèses furent formulées et vérifiées pour expliquer ces résultats. En raison du caractère plus particulier de cette section de l'étude, les auteurs ont vérifié des hypothèses qui prennent en considération des facteurs relatifs aux interactions. Ainsi, on a pu constater que plus la durée des contacts entre les commissaires est longue, plus le consensus entre ces derniers est élevé. De plus, des facteurs d'ordre religieux, politique, social et sexuel furent envisagés. Les auteurs ont observé qu'une plus grande homogénéité entre les membres des groupes concernés par rapport à ces derniers facteurs était associée aux degrés plus ou moins élevés de consensus.

---

39 Ibid., p. 164-210.

Dawson<sup>40</sup> a appliqué la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern pour analyser le consensus par rapport aux attentes de rôle du conseiller entre les groupes suivants: les conseillers et les principaux, les conseillers et les professeurs réguliers, les conseillers et les professeurs d'éducation professionnelle. Les résultats ont révélé un certain consensus à l'intérieur de ces trois paires de définisseurs du rôle du conseiller.

Prenant en considération dix variables du système social des écoles, l'auteur a formulé dix hypothèses susceptibles d'expliquer les degrés de consensus obtenus entre les groupes de définisseurs. L'analyse de la variance a démontré que trois des dix variables prises en considération étaient associées au consensus entre certains groupes. Nous précisons ici que le consensus indique jusqu'à quel point les perceptions des attentes de rôle du conseiller entre deux ou plusieurs personnes sont similaires.

Les trois variables, associées au degré de consensus entre certains groupes sont les suivantes:

1 - Les interactions entre le groupe des conseillers et le groupe de professeurs réguliers sont reliés au degré de consensus entre ces deux groupes. La raison qui semble expliquer cette relation réside dans le fait que ces deux

---

40 C. G. Dawson, op. cit.

groupes ont reçu une formation académique semblable.

2 - Le type de conseiller (à temps partiel ou à plein temps) est une variable indépendante associée au degré de consensus entre les conseillers et les professeurs d'information professionnelle.

3 - L'attitude du conseiller par rapport à l'enseignement portant sur les carrières est associée au degré de consensus entre les groupes suivants: d'une part, entre les conseillers et les professeurs réguliers et d'autre part, entre les conseillers et les professeurs d'information professionnelle.

En guise de conclusion, Dawson fait observer que les facteurs socio-psychologiques ont plus d'influence sur le consensus que les facteurs de situation, tels que la grandeur de l'école et le nombre d'étudiants par conseiller.

Garland<sup>41</sup> analyse le consensus par rapport à la définition du rôle de l'étudiant-enseignant. L'analyse du degré de consensus a été faite à l'intérieur et entre les trois groupes de définisseurs suivants: les étudiants-enseignants, les professeurs coopérateurs des écoles élémentaires et les superviseurs des collèges.

Les interviews standardisées auxquelles des représentants choisis au hasard de chaque groupe ont été soumis,

---

41 Colden Bell Garland, op. cit.

indiquèrent certains facteurs qui expliqueraient les degrés de consensus à l'intérieur et entre les groupes de définisseurs.

Les facteurs les plus importants pour le manque de consensus par rapport à certaines expectations sont les suivants: les différences d'âge et d'expérience; la perspective des trois groupes occupant des positions différentes (chaque groupe voit le rôle de l'étudiant-enseignant de son propre point de vue); le manque de communication entre les groupes: les titulaires des différentes positions ne sont pas suffisamment conscients des expectations que les membres des autres positions ont à l'endroit de l'étudiant-enseignant.

Le principal facteur qui expliquerait le consensus par rapport à certaines expectations serait le suivant: la communication qui implique des discussions sur des aspects spécifiques du rôle de l'étudiant-enseignant.

Le processus de recherche de l'étude de Kaplan<sup>42</sup> est semblable à celui de Garland. L'objectif de cet auteur est d'analyser le consensus relatif à la définition du rôle de superviseur de collègue. Les trois groupes de définisseurs sont les suivants: les superviseurs de collègue, les étudiants-enseignants et les professeurs-superviseurs des

---

42 Leonard Kaplan, op. cit.

écoles élémentaires.

Les facteurs que les personnes interviewées ont associés au consensus et au manque de consensus à l'intérieur et entre les trois groupes de définisseurs sont semblables à ceux mis en lumière par l'étude de Garland.

Le processus de recherche de l'étude de Farrell<sup>43</sup> est identique à celui de l'étude de Garland et à celui de l'étude de Kaplan. Le rôle étudié par Farrell est celui du conseiller scolaire au niveau élémentaire. Les titulaires des trois positions appelés à définir ce rôle sont les principaux, les professeurs et les conseillers eux-mêmes.

Les principaux facteurs que les personnes interviewées ont associés au degré de consensus à l'intérieur et entre les groupes sont résumés de la manière suivante par l'auteur:

---

43 James Alan Farrell, op. cit.

[...] it is encouraging to find frequent mention of human interaction, communication and school climate as important factors in role definition<sup>44</sup>.

Nous notons ici que l'étude de Farrell est la première parmi les études à indiquer le climat de l'école comme un facteur important relié au degré de consensus entre les groupes. Ce climat de l'école qui serait associé, selon les personnes interviewées à un degré de consensus plus élevé est caractérisé de la manière suivante: "[...] principals cited the importance of administrative support in a climate characterized by shared freedom, trust and openness<sup>45</sup>."

Cette conclusion de Farrell est corroborée par l'opinion de plusieurs experts en counselling qui attachent une grande importance au climat de l'école dans l'étude du rôle du conseiller scolaire.

---

44 Ibid., p. 125-126.

45 Ibid., p. 125.

En premier lieu, nous notons que Byrne<sup>46</sup>, Kehas<sup>47</sup>, Shertzer et Stones<sup>48</sup>, Graff et Warner<sup>49</sup> considèrent l'environnement ou le contexte social de l'école comme un facteur important qui explique la variété et l'efficacité des fonctions du conseiller.

Walz et Miller<sup>50</sup> ainsi que Loughary, Stripling et Fitzgerald<sup>51</sup> parlant de façon plus spécifique du climat des écoles, insistent sur l'importance de distinguer les différents climats qui existent entre ces dernières. D'une part, Walz et Miller font observer que dans les écoles où règne

---

46 R. H. Byrne, The School Counselor, Boston, Houghton-Mifflin, 1963, p. 184-185.

47 Chris D. Kehas, Towards the Development of Theory in Administration and Organization of Guidance Services, dans Counselor Education and Supervision, vol. 1, no 2, livraison de l'hiver 1961, p. 96-101.

48 Bruce Shertzer and Shelley C. Stone, Administrative Deterrents to Guidance Program Development, dans Theory into Practice, vol. 2, no 1, livraison de février 1963, p. 24-32.

49 Robert W. Graff et Richard W. Warner, Jr., Attitude Toward a School's Counseling Services as Seen by Administrators, Teachers, and Counselors, dans Journal of Secondary Education, Vol. 43, no 7, livraison de novembre 1968, p. 320-323.

50 Gary Walz et Juliet Miller, School Climates and Student Behavior: Implications for Counselor Role, dans Personnel and Guidance Journal, vol. 47, no 9, livraison de mai 1969, p. 859-867.

51 John W. Loughary, Robert O. Stripling et Paul W. Fitzgerald, Counseling, a Growing Profession: Report Concerning the Professionalization of Counseling, American Personnel and Guidance Association, Washington, 1965, p. 100-106.

un climat fermé, caractérisé par le manque de communication et de soutien de la part des autres membres du personnel, les conseillers n'ont pas toute la liberté requise à un exercice efficace de leurs différentes fonctions. Par ailleurs, Loughary et ses deux collègues affirment qu'un climat ouvert dans les écoles donne aux conseillers une plus grande liberté d'action, favorise les contacts avec les élèves, la participation des différents membres du personnel de l'école et du même coup contribue à l'efficacité de leur rôle.

Se situant dans la ligne de pensée des auteurs précédents, Weitz<sup>52</sup> apporte des précisions importantes au sujet de la relation entre le consensus par rapport au but de l'orientation et le climat de participation. En premier lieu, cet auteur spécifie que deux conditions sont nécessaires pour atteindre les buts de l'orientation:

While programs such as these can contribute to the guidance of youth they cannot be expected to achieve the desired goals unless two conditions are met [...]. First, there must be substantial agreement among members of the community on the major purpose of the guidance program. Second, the program must enlist the active participation of all persons who have responsible roles to play in the guidance process<sup>53</sup>.

---

52 Henry Weitz, Creating a Climate for Accepting Guidance Services, dans Personnel and Guidance Journal, vol. 38, no 3, livraison de novembre 1959, p. 190-194.

53 Ibid., p. 190.

Ces deux conditions essentielles pour atteindre les buts de l'orientation ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. En effet, le consensus par rapport aux buts de l'orientation est relié à un climat d'acceptation.

Weitz note d'abord la difficulté de trouver un tel accord entre les divers groupes:

While the goal of guidance discussed here may be accepted readily by many if not most guidance specialists, it is likely that many school administrators, teachers, parents, and students will find such a goal difficult to understand and hence difficult to accept<sup>54</sup>.

Devant cette difficulté ressentie par les différents groupes, de comprendre et d'accepter le but de l'orientation, l'auteur propose la création d'un climat d'acceptation.

The guidance services which emerge will fail to achieve their purpose unless there is first developed a climate of acceptance for this purpose<sup>55</sup>.

Mais, comment créer un tel climat d'acceptation? C'est par la participation active des divers groupes (conseillers, professeurs, administrateurs, étudiants, parents) à diverses activités que le climat d'acceptation se développera<sup>56</sup>.

---

54 Ibid., p. 193.

55 Ibid.

56 Ibid.

L'application de la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern a permis aux auteurs que nous venons de citer d'établir certaines relations entre certains facteurs du système social des écoles et les degrés de consensus. En résumé, Gross et ses collègues ainsi que Dawson, Garland, Kaplan et Farrell ont démontré que la qualité et la quantité de la communication ou des interactions à l'intérieur et entre les groupes de définisseurs sont en relation avec un degré de consensus plus élevé, ou inversement le manque de communication et d'interactions à l'intérieur et entre les groupes est relié au manque de consensus.

Toutefois, parmi ces études, celle de Dawson et celle de Farrell qui ont étudié le rôle du conseiller au niveau secondaire et au niveau élémentaire respectivement, méritent une attention particulière. En effet, tout en soulignant l'importance des interactions par rapport au consensus, ces deux auteurs font des observations qui nous apparaissent importantes pour l'étude du rôle du conseiller. D'une part, Dawson fait remarquer dans ses conclusions que les facteurs sociaux-psychologiques ont plus d'influence par rapport au consensus que les facteurs de situation tels que la grandeur de l'école et le nombre d'étudiants par conseiller. D'autre part, les principaux interviewés dans l'étude de Farrell considèrent le climat de l'école caractérisé par l'ouverture, la confiance et la liberté des individus comme

étant un facteur important associé à un degré de consensus plus élevé.

Cette conclusion de Farrell est appuyée par plusieurs experts en counselling. En effet, selon les opinions émises par ces derniers, un climat ouvert ou de participation, constitue un facteur important soit par rapport à l'efficacité du rôle du conseiller, soit par rapport au consensus relatif au but de l'orientation.

Ainsi, la tendance actuelle des études expérimentales et de l'opinion des experts en counselling que nous avons consultés nous amène à considérer le climat des écoles comme un facteur important dans l'analyse du consensus relatif au rôle du conseiller. Cette observation qui découle de notre revue de la littérature ouvre à notre connaissance un champ de recherche qui n'a pas été véritablement exploré. En effet, la seule recherche expérimentale qui se situe dans ce domaine est celle de Cottingham<sup>57</sup>.

Cet auteur a étudié la relation entre huit variables du climat organisationnel de neuf écoles secondaires et la proportion de temps accordée à huit fonctions du conseiller. Les résultats de cette étude ont démontré qu'il n'existe

---

57 Harold F. Cottingham et al., An Analysis of the Relationship between Organizational Climate and the Performance of Counselor Functions, American Personnel and Guidance Association, Washington, D.C., 1969, ERIC 031747, Document Resume.

pas de relation entre le climat organisationnel des écoles secondaires et la proportion de temps accordée aux huit fonctions du conseiller.

Nous tenons à souligner les limites de cette étude. L'auteur a réduit son échantillonnage à neuf écoles pour mesurer le climat organisationnel. En outre, il a analysé le rendement des conseillers uniquement. Enfin, nous tenons à signaler que cette étude porte sur le rendement des conseillers et non sur le consensus relatif au rôle des conseillers. Par conséquent, la relation entre le climat des écoles secondaires et le consensus relatifs aux attentes de rôle du conseiller demeure à notre connaissance un domaine inexploré.

A la suite de ces différentes observations, le climat des écoles secondaires constitue un facteur important dans l'étude rôle du conseiller et il nous apparaît important de l'approfondir au plan théorique.

## 2. La théorie du climat organisationnel de Likert

La théorie du comportement individuel de Kurt Lewin a contribué au développement de plusieurs théories du climat organisationnel des milieux scolaires dont celle de

Rensis Likert<sup>58</sup>. Avant de présenter la théorie de celui-ci, il nous apparaît donc opportun de préciser cet apport de la théorie de Lewin.

Les théories du comportement humain peuvent être classées en deux groupes. Le premier de ceux-ci comprend les théories qui prennent en considération une partie ou quelques facteurs de l'environnement pour expliquer le comportement humain. Ce groupe de théories moléculaires englobe les théories psychanalytiques, "behaviorales" et celles portant sur les attentes et les valeurs.

Les théories du deuxième groupe sont dites "moléculaires" ("molar") parce qu'elles envisagent l'ensemble des facteurs de l'environnement par rapport au comportement humain. Les principaux représentants de ces théories sont Kurt Lewin et Egon Brunswick<sup>59</sup>.

Le concept le plus fondamental de la théorie de Lewin est celui de l'espace vital. Ce concept désigne la

---

58 George H. Litwin, Climate and Behavior Theory, dans Renato Taguiri et George H. Litwin, Organizational Climate: Explorations of a Concept, Boston, Massachusetts: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968, p. 52-53. Voir aussi Myron William Blankfield, An Analysis of the Organizational Climates of Selected School Districts in the State of Texas, unpublished doctoral thesis presented to the Faculty of the College of Education, University of Houston, May 1971, p. 60-64, 73-74.

59 George H. Litwin, op. cit., p. 35-47.

totalité des faits qui détermine le comportement d'un individu à un moment donné. Ainsi, le concept de l'espace vital implique que la personne et l'environnement sont considérés en même temps. De cette observation, Lewin a déduit la formule suivante:  $B = f(P, E)$ , c'est-à-dire le comportement (B) est le résultat de l'interaction entre la personne (P) et son environnement psychologique (E)<sup>60</sup>.

Poursuivant son analyse des dynamismes essentiels qui relie le comportement humain aux stimuli de l'environnement en général, Lewin fut amené à considérer l'atmosphère ou le climat comme un facteur psychologique important:

To characterize properly the psychological field, one has to take into account such specific items as particular goals, stimuli, needs, social relations, as well as more general characteristics of the field as the atmosphere (for instance, the friendly, tense, or hostile atmosphere) or the amount of freedom. These characteristics of the field as a whole are as important in psychology as, for instance, the field of gravity for the explanation of events in classical physics. Psychological atmospheres are empirical realities and are scientifically describable facts<sup>61</sup>.

Ainsi, le champ psychologique est caractérisé par l'atmosphère. Celle-ci constitue un lien essentiel entre la personne et son environnement et peut être étudiée sur le plan empirique.

---

60 Ibid., p. 43-44.

61 Kurt Lewin, Field Theory in Social Science, New York, Harper, 1951, p. 241.

Cette théorie de l'atmosphère ou du climat<sup>62</sup> psychologique fut une source d'inspiration pour un bon nombre de théoriciens du système social des milieux industriels et éducationnels<sup>63</sup>. Parmi ces derniers, nous retenons les noms de Getzels et Guba ainsi que celui de Likert qui ont porté un intérêt particulier au système social dans le contexte éducationnel.

La théorie de Getzels et Guba et celle de Lewin comportent des différences importantes. Toutefois, Getzels et ses collaborateurs reconnaissent ouvertement l'influence de Lewin dans l'élaboration du modèle socio-psychologique (ou "nomothétique-idiographique")<sup>64</sup>. Owens<sup>65</sup> et Sargent<sup>66</sup> soulignent que ce modèle constitue un cadre conceptuel adapté à l'étude du climat organisationnel des milieux

---

62 Dans leurs commentaires, Litwin et Stronger emploient les deux termes comme des synonymes, cf. George H. Litwin et Robert A. Stringer, Motivation and Organizational Climate, Division of Research Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968, p. 37.

63 George H. Litwin, op. cit., p. 52-54.

64 Jacob W. Getzels, James M. Lipham et Roald F. Campbell, Educational Administration as a Social Process, New York, Harper & Row, 1968, p. 81.

65 Robert G. Owens, Organizational Behavior in Schools, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1970, p. 169-174.

66 James C. Sargent, Organizational Climate of High Schools, Danville, Illinois, The Interstate Printers and Publishers, 1967, p. 2-3.

scolaires.

Organizational climate is a concept which embraces this milieu of personalities, principal and teachers interacting within the sociological and psychological framework of an institution such as the public high school<sup>67</sup>.

Likert a étudié le système organisationnel des milieux industriels, gouvernementaux, hospitaliers et éducatifs. Il a tenté de formuler une théorie et construit des instruments pour mesurer le climat organisationnel ou le style d'administration<sup>68</sup> de ces différentes organisations.

En 1968, Rensis Likert et Jane Likert ont construit un questionnaire, intitulé Profile of a School. Destiné à mesurer le climat organisationnel des milieux scolaires, cet instrument est une adaptation d'un questionnaire conçu pour les milieux industriels. Ce dernier ainsi que la théorie qui l'accompagne ont fait l'objet de deux publications<sup>69</sup>. Ainsi, le fondement théorique sous-jacent au questionnaire Profile of a School qui a été réédité en 1969 (avec la permission des auteurs, cette dernière édition a

---

67 Ibid., p. 3.

68 Nous notons ici que les expressions "climat organisationnel", "style" ou "système d'administration" ("management") ont la même signification dans la théorie de Likert, de Myron William Blankfield, op. cit., p. 16.

69 Rensis Likert, The Human Organization: Its Management and Value, New York, McGraw-Hill, 1967; Rensis Likert, New Patterns of Management, New York, McGraw-Hill, 1961.

servi à la présente étude) a été exposé dans ces ouvrages auxquels nous nous référons.

Toutefois, l'édition de 1969 a été révisée et publiée en 1971. Un nouvel index des variables accompagne cette dernière édition. En raison des différences mineures entre ces deux éditions, l'Association de Rensis Likert ('Rensis Likert Associates Inc.')

nous a référé à ce nouvel index pour la description des variables incluses dans l'édition de 1969<sup>70</sup>.

Selon Likert, le climat organisationnel comporte trois composantes ou plus précisément trois ensembles de variables: des variables causales, des variables intermédiaires et des variables finales. Dans son commentaire, Blankfield observe que les variables causales sont presque synonymes des conditions de l'environnement, les variables intermédiaires sont presque synonymes des variables "personnelles" et les variables finales peuvent être substituées aux variables de l'accomplissement<sup>71</sup>. Voyons comment Likert définit ces trois catégories de variables.

---

70 Rensis Likert Associates Inc., The Likert Profile of a School: New Survey Instruments for Public Schools to Improve Organizational Effectiveness, Manual for Questionnaire Use, Ann Arbor, Rensis Likert Associates, 1972.

71 Myron William Blankfield, op. cit., p. 71.

Les variables causales sont des facteurs indépendants qui déterminent le cours des développements à l'intérieur d'une organisation et les résultats obtenus par celle-ci. Ces variables causales peuvent être modifiées ou changées par l'organisation et son administration<sup>72</sup>.

Les différentes variables causales des milieux scolaires c'est-à-dire celles qui sont incluses dans le questionnaire Profile of a School, sont décrites de la manière suivante<sup>73</sup>:

1 - L'engagement par rapport au but: dans quelle mesure les individus à l'intérieur de l'école ou dans le système scolaire sont-ils engagés par rapport au but?

2 - Le niveau décisionnel concernant l'administration de l'école, peut se situer à différents niveaux du système scolaire: la commission scolaire, la direction de l'école, c'est-à-dire le principal ou encore le principal et ses professeurs, ....

3 - La coopération en équipe: dans quelle mesure les divers groupes à l'intérieur de l'école et à l'intérieur du système scolaire coopèrent-ils en équipe?

---

<sup>72</sup> Rensis Likert, The Human Organization, Its Management and Value, p. 26, 29.

<sup>73</sup> Rensis Likert Associates Inc., op. cit., appendix A-1, p. 1-3.

4 - L'appui du leader à l'égard de ses subordonnés. Cette variable a trait à l'importance et à la valeur personnelle qu'un superviseur accorde à ses subordonnés.

5 - L'ouverture d'esprit du leader aux idées de ses subordonnés: ' jusqu'à quel point les leaders cherchent-ils à connaître et à utiliser les idées des membres de leur personnel?; dans quelle mesure les subordonnés parlent-ils librement à leur supérieur respectif des problèmes concernant leur travail?

6 - La formation d'une équipe implique un échange ouvert et fréquent des idées entre le leader et ses subordonnés.

7 - La participation au processus de la prise de décision: dans quelle mesure les membres du personnel de l'école sont-ils impliqués dans les décisions relatives à leur travail?

8 - La confiance mutuelle entre les leaders et leurs subordonnés. Cette variable est à la fois causale (confiance du principal dans les membres de son personnel) et intermédiaire (confiance des membres du personnel de l'école dans leur principal).

Les variables intermédiaires reflètent l'état interne et la santé de l'organisation<sup>74</sup>. Ces variables sont les

---

<sup>74</sup> Pensis Likert, The Human Organization: Its Management and Value, p. 29.

suivantes<sup>75</sup>:

La communication constitue un facteur important par rapport à la prise des décisions et par rapport à l'exécution de celles-ci. En effet, l'exécution de toute décision dépend d'une communication adéquate des informations qui a lieu avant, durant et après le processus de la prise des décisions.

Les autres variables intermédiaires sont les interactions entre les professeurs (c'est-à-dire dans quelle mesure forment-ils une équipe?), la motivation, l'acceptation des buts par les étudiants.

Les variables finales sont des variables dépendantes qui reflètent les réalisations de l'organisation sur le plan éducationnel, le coût du rendement, les absences des étudiants, ...<sup>76</sup>.

La définition respective de ces trois groupes de variables nous laisse déjà voir les liens de dépendance qui existent entre eux. Toutefois, l'auteur a tenu à expliciter davantage ces relations de cause à effet de la manière suivante: Les variables causales ont deux caractéristiques essentielles: elles peuvent être modifiées par les membres

---

75 Rensis Likert Associates Inc., op. cit., p. 4.

76 Rensis Likert, The Human Organization: Its Management and Value, p. 29. Voir aussi, Rensis Likert Associates Inc., op. cit., p. 4.

de l'organisation, c'est-à-dire qu'elles ne sont ni établies ou contrôlées par des circonstances externes; elles sont indépendantes, c'est-à-dire quand elles sont changées, elles causent des changements dans les autres variables, mais en tant que telles elles ne peuvent être influencées par les autres variables.

Le niveau ou l'état des variables intermédiaires est en grande partie dépendant des variables causales et par là celles-ci influencent les variables finales.

Les variables finales révèlent l'accomplissement final et reflètent l'influence des variables intermédiaires sur elles<sup>77</sup>.

Cette relation de cause à effet entre ces trois ensembles de variables met en relief le rôle primordial des variables causales. Aussi, Likert définit le climat organisationnel des milieux scolaires de la manière suivante: "Organization climate is the cumulative effect of leadership at all levels above the immediate supervisor, not just the top leader<sup>78</sup>." Cette définition démontre que le climat organisationnel est l'effet des variables causales incluses dans le leadership. Du même coup, nous voyons que les

---

77 Ibid., p. 75, 77.

78 Rensis Likert Associates Inc., op. cit., Appendix A-1, Figure A.

variables causales sont à l'origine de la formation de quatre climats organisationnels qui oscillent entre deux extrêmes d'un continuum: le climat très autoritaire ou coercitif (système I) et le climat de participation totale (système IV). Les climats intermédiaires sont le système II compétitif et le système III consultatif qui favorise une plus grande participation que les systèmes I et II. Voici la description de ces quatre climats ou systèmes<sup>79</sup>.

Dans le système I, le travail en groupe est accompli dans un climat de coercition. Le leader étant habituellement une personne très compétente ne sent pas le besoin et ne désire pas les informations que ses subordonnés pourraient lui communiquer. Toutes les communications sont dans une seule direction, c'est-à-dire elles vont de haut en bas. De plus, le système prévoit une punition immédiate à quiconque outrepassé les ordres du leader.

Le travail en groupe du système II est caractérisé par la compétition d'individu à individu. En effet, le leader supervise chacun de ses subordonnés sur une base individuelle c'est-à-dire d'homme à homme. Il prend habituellement toutes les décisions pour ce qui doit être fait et donne les ordres. Dans certaines situations, il juge utile de s'informer et de connaître la réaction d'un

---

79 Ibid., Appendix A-2, p. 3-4.

subordonné avant de passer à l'action. Mais, ces contacts se font de personne à personne, afin d'éviter les pertes de temps.

Pour motiver son personnel, le leader a recours à un système de récompense fondé sur la compétition individuelle ou l'isolement. De plus, conscient de ses responsabilités, il veille à ce que sa fonction soit respectée par les autres leaders. Enfin, la compétition étant basée sur le rendement individuel, le leader du système II, ne favorise pas la collaboration ou les interactions entre ses subordonnés.

Le travail en groupe du système III est accompli dans un climat de consultation d'individu à individu. Le leader réalise que les informations et les idées provenant de ses subordonnés peuvent faciliter la solution des problèmes. Aussi, il voit la nécessité de développer des moyens de consultation afin de pouvoir discuter avec ses sujets sur une base individuelle et par là même il établit une communication fréquente et spontanée des idées et des informations. Nous devons préciser que la circulation de celles-ci et de celles-là a lieu dans les deux directions, à savoir du leader aux subordonnés et des subordonnés au leader.

Mais, ces échanges ne sont pas seulement verticaux, ils sont aussi latéraux: d'une part, le leader consulte les

autres leaders qui dirigent des groupes semblables au sien ou encore des leaders dont les fonctions peuvent influencer la qualité du travail de son propre groupe; d'autre part, les subordonnés reflétant le comportement de leur leader, estiment qu'il est profitable de communiquer sur une base individuelle certaines informations aux membres de leur groupe ou encore à des personnes appartenant à d'autres groupes.

La participation totale caractérise le travail en groupe du système IV. Ici, le leader tire profit de toutes les relations de consultation du système III. Les communications dans les deux directions (verticales et latérales) sont en quelque sorte intensifiées et deviennent un processus qui transforme le groupe de travailleurs en une équipe de travailleurs.

Lors des prises de décisions, le leader du système IV préfère habituellement les rencontres de groupe aux contacts individuels afin d'utiliser le plus possible les informations pertinentes. Aussi, il invite les membres de son groupe à participer ouvertement et il ne cherche pas à leur dissimuler les informations. Par là, il suscite une communication verticale et latérale, (c'est-à-dire entre tous les participants) des idées, des informations et des critiques.

Le leader ne décline pas pour autant la responsabilité de prendre une décision. En effet, si le groupe ne parvient pas à un consensus sur la meilleure manière de procéder, il est prêt à prendre la décision requise parce que les membres du groupe ont échangé tous les aspects importants du problème.

Ainsi, la théorie de Likert soutient que les variables causales sont à l'origine de quatre climats organisationnels répartis sur un continuum. Ces climats se distinguent les uns des autres suivant qu'ils favorisent des modalités différentes de participation entre les individus et entre les groupes d'individus qui font partie du système scolaire. A cet égard, les climats de coercition et de compétition (systèmes I et II) sont nettement différents du climat de consultation et du climat de participation totale (systèmes III et IV) qui favorisent une plus grande communication et participation à la prise de décision.

Or, comme nous l'avons déjà vu, la théorie de Homans affirme que les communications ou la quantité des interactions sont associées aux degrés de consensus. "The more frequently men interact with one another, the more nearly alike they become in the norms they hold, as they do in their sentiments and activities<sup>80</sup>." Nous notons ici que

---

80 George C. Homans, The Human Group, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 126, cité par Neal Gross, et al., op. cit., p. 41.

les études expérimentales de Gross, Mason et McEachern ainsi que les études respectives de Garland, Kaplan, Farrell et Dawson dont nous avons fait état plus haut corroborent ce point de vue de Homans.

Dès lors, il nous semble possible de soutenir à titre d'hypothèse générale pour notre étude que le consensus quant à la perception des expectations de rôle est appelé à varier suivant que le climat des écoles favorise des modalités différentes de participation (coercition, compétition, consultation, participation totale) à l'intérieur et entre les groupes de définisseurs de rôle.

Mais, le consensus relatif aux attentes de rôle est un phénomène complexe dont l'analyse requiert une théorie du rôle appropriée.

### 3. La théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern

La théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern<sup>81</sup> a été conçue pour l'étude du consensus relatif à la définition du rôle dans les milieux scolaires. Plusieurs recherches expérimentales dont nous avons fait état plus haut ont démontré la valeur heuristique de cette théorie. Parmi ces études nous tenons à souligner celle de Dawson<sup>82</sup> et celle de

---

81 Neal Gross, et al., op. cit.

82 C. G. Dawson, op. cit.

Farrell<sup>83</sup> qui ont porté sur le consensus relatif au rôle du conseiller des écoles secondaires et des écoles élémentaires respectivement. Voici les aspects qui semblent mettre en lumière le caractère approprié de cette théorie pour l'étude du consensus relatif à la perception du rôle.

D'une part, cette théorie évite le postulat sur le consensus. En d'autres mots, le rôle n'est pas conçu comme une unité indivisible de droits et de devoirs prescrits au niveau de la société totale, mais il est défini par les individus "concrets" appartenant à celle-ci. Par là, cette théorie est amenée à formuler les deux questions essentielles au phénomène du consensus: "sur quoi porte le consensus?"; "entre qui le consensus a-t-il lieu?"<sup>84</sup>.

D'autre part, cette théorie fournit un cadre conceptuel qui permet de répondre précisément à ces deux dernières questions. En effet, les différents éléments inclus ou reliés à la notion de rôle sont distingués et définis d'une façon claire et cohérente. De plus, ce cadre théorique permet de délimiter clairement les positions respectives des définisseurs de rôle.

Ces différents aspects nous semblent justifier l'utilisation de la théorie de Gross, Mason et McEachern

---

83 James Alan Farrell, op. cit.

84 Neal Gross, et al., op. cit., p. 96.

dans une étude portant sur le consensus relatif à la perception du rôle du conseiller dans les écoles secondaires. Les principaux concepts de cette théorie du rôle sont les suivants: position, expectation, rôle, secteur de rôle.

Position<sup>85</sup> - La définition du concept de position est la suivante: la situation d'un acteur ou d'un groupe d'acteurs dans un système de relations sociales. (Le terme situation signifie l'occupation d'une place déterminée). Cette définition indique que la position d'un acteur ou d'un groupe d'acteurs n'est pas évidente par elle-même, elle ne peut être décrite que par ses relations avec les autres positions du système social. A partir de cette observation, les auteurs distinguent les spécifications de la population-sujet des spécifications de la population-objet.

Les spécifications de la population-sujet<sup>86</sup> concernent la population d'où a été tiré l'échantillonnage. En d'autres mots, le chercheur doit préciser les titulaires des positions qui seront pris en considération. Les principaux, les professeurs et les conseillers sont les trois positions prises en considération dans notre recherche expérimentale. Les détails concernant cette population-sujet seront fournis dans un chapitre ultérieur.

---

85 Ibid., p. 48-57.

86 Ibid., p. 50, 96.

Les spécifications de la population-objet<sup>87</sup> visent la position qui fait l'objet de l'étude et répond à la question suivante: quelles sont les spécifications relationnelles et "situationnelles" de la population-objet ou focale?

Les spécifications relationnelles: Une description complète d'une position focale (celle qui fait principalement l'objet de l'étude) suppose que toutes les contre-positions (celles avec lesquelles la position focale est en relation) soient spécifiées. Mais, une spécification relationnelle complète représente un cas limite pratiquement hors de portée sur le plan de la recherche expérimentale. C'est pourquoi dans un problème précis de recherche, le nombre de contre-positions pris en considération est limité par la force des choses.

Le nombre de contre-positions étant appelé à varier avec le but des recherches, Gross, Mason et McEachern suggèrent plusieurs modèles de spécifications relationnelles. Celui qui nous apparaît le plus approprié à notre problème de recherche s'intitule "modèle de la position centrale"<sup>88</sup>, ("a position-centric model"). La figure 1 illustre ce modèle.

---

87 Ibid., p. 50, 98.

88 Ibid., p. 52.

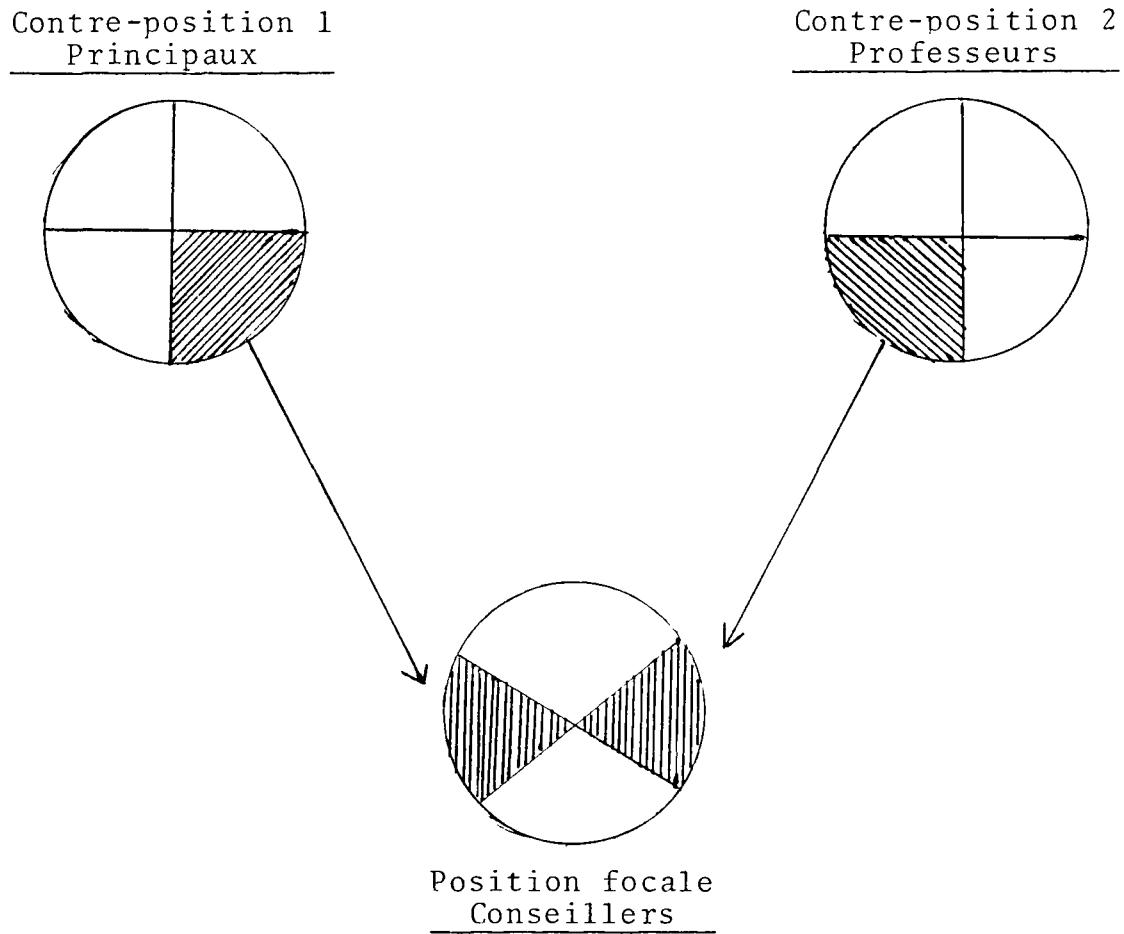


Figure 1.- Modèle de la position centrale<sup>a</sup>

---

<sup>a</sup> Neal Gross, Ward S. Mason, Alexander W. McEachern, Explorations in Role Analysis: Studies of the School Superintendency Role, New York, Wiley, 1958, p. 52.

Pour faciliter l'interprétation de ce modèle, les auteurs utilisent l'expression "secteur positionnel" ou "secteur de position". Celui-ci est spécifié par la relation d'une position focale avec une seule contreposition et est défini comme un élément de la spécification relationnelle d'une position<sup>89</sup>.

Ainsi, le modèle de la position centrale illustré plus haut indique les secteurs de position pris en considération: la relation entre les conseillers et les principaux et la relation entre les conseillers et les professeurs. Les autres secteurs de position, illustrés par les espaces laissés en blanc à l'intérieur des cercles (par exemple, les relations entre les professeurs et les principaux, entre les principaux et les étudiants, etc.) ne sont pas pris en considération.

Les spécifications "situationnelles": Le deuxième type de spécification concerne le contexte dans lequel la position est étudiée. A l'intérieur de ce dernier, c'est-à-dire le contexte, les auteurs distinguent deux catégories de spécification. La première catégorie décrit l'étendue géographique du système social dans laquelle la position sera étudiée. Par exemple, la position du conseiller des écoles secondaires sera étudiée dans certaines régions de

---

89 Ibid., p. 52.

la province de l'Ontario. La deuxième catégorie a trait au statut et à la charge de la position étudiée: le fait d'être conseiller est un statut, mais le fait d'être conseiller à telle école secondaire est une charge.

Ces spécifications relationnelles et situationnelles de la position focale constituent une condition préalable à l'étude des attentes de rôle. "The question 'What expectations are attached to the position?' cannot be answered until the position has been relationally specified<sup>89</sup>." Alors qu'est-ce qu'une attente?

Les attentes<sup>90</sup>: La définition du concept d'attente est la suivante: une norme d'évaluation adressée à un titulaire d'une position.

Afin de saisir l'originalité et la juste portée de cette définition, les auteurs apportent les précisions suivantes. 1) Le sens normatif donné au concept d'attente, nous indique que l'étude du consensus ne portera pas sur les comportements actuels des titulaires de telle ou telle position mais sur les comportements attendus. En d'autres mots, la question ne sera pas "comment les titulaires d'une position se comportent-ils actuellement?", mais elle sera "comment les titulaires d'une position doivent-ils se

---

90 Ibid., p. 62.

91 Ibid., p. 58-60.

comporter?" 2) Pour éviter un autre malentendu, Gross et ses collègues précisent que le concept d'expectation n'a pas de référence avec les termes "prédiction" ou "anticipation". Plus précisément, cette théorie donne au concept d'expectation un sens normatif sans impliquer des jugements relatifs à la probabilité d'événements futurs. 3) Enfin, le sens normatif de chacune des expectations comporte une double dimension: la direction et l'intensité. La direction est positive ou négative suivant que le comportement est jugé approprié (ceci doit être fait) ou non-approprié (cela ne doit pas être fait). Mais, la variabilité des expectations ne s'arrête pas là, car à l'intérieur de ces deux directions, le jugement peut varier en intensité. En d'autres termes, un individu peut indiquer jusqu'à quel point il est en accord ou en désaccord avec tel comportement attendu. A titre d'exemple, les expressions "doit absolument" ou "doit préférablement" désignent différents degrés d'intensité dans la direction positive.

Le rôle<sup>92</sup>: Le concept d'expectation que les auteurs ont pris soin de préciser, constitue le fondement même de la notion de rôle. En effet, celle-ci est définie comme étant un ensemble d'expectations ou encore dans les termes de la définition du concept d'expectation, le rôle est un ensemble

---

92 Ibid., p. 60-61.

de normes d'évaluation adressé à un titulaire d'une position particulière.

Les auteurs font observer que cette définition du rôle a une grande portée sur le plan des recherches empiriques: d'une part, elle ne pose pas de restriction par rapport aux différents groupes de définisseurs des expectations; d'autre part, elle peut être utilisée à n'importe quel niveau des spécifications relationnelles et "situationnelles" des positions.

Ce rapport entre le rôle (ensemble d'expectations) et les différentes positions des définisseurs d'un système social tel que celui de l'école constitue un facteur important de la variabilité des expectations et nous amène à parler de la nécessité de l'organisation ou de la segmentation de celles-ci. En effet, la segmentation consiste à classifier un ensemble d'expectations que des individus attribuent à un ou à des titulaires d'une position spécifiée. Par là, nous voyons que les segments sont des parties ou des portions de rôle et se distinguent de la direction et de l'intensité qui sont des composantes de chaque expectation. Mais, de quelles manières peut-on segmenter ou classifier les ensembles d'expectations? Les auteurs proposent plusieurs types de segmentation<sup>93</sup>. Celui qui nous apparaît

---

93 Ibid., p. 62-64.

le plus adapté à notre projet de recherche a pour titre secteurs de rôle.

Secteurs de rôle<sup>94</sup>: Cette manière de segmenter les attentes nous réfère directement à la notion de secteur de position. Celui-ci a été défini plus haut par la relation d'une position focale à une seule contre-position. Or, le secteur de rôle est défini comme un ensemble d'attentes lié à un secteur de position, c'est-à-dire à une relation d'une position focale avec une seule contre-position. Ainsi, le secteur de rôle et le secteur de position sont deux notions complémentaires qui décrivent une manière de classer les attentes. Voici comment nous pouvons appliquer la classification des attentes par secteurs de rôle à notre projet de recherche.

Le modèle de la position centrale<sup>95</sup> que nous avons présenté plus haut, indique deux secteurs de positions à savoir la relation entre les conseillers et les principaux et la relation entre les conseillers et les professeurs. Nous référant maintenant à la notion de secteur de rôle, nous pouvons classer deux ensembles d'attentes par rapport au rôle du conseiller: les attentes que les principaux adressent aux conseillers et les attentes

---

94 Ibid., p. 62.

95 Ibid., p. 52.

que les professeurs adressent aux conseillers. A noter que les attentes des conseillers relatives à leur propre rôle sont aussi prises en considération. Elles forment un troisième ensemble d'attentes qui sera comparé aux attentes des principaux et celles des professeurs respectivement.

Ainsi, ce modèle que nous propose Gross, Mason et McEachern nous fournit une méthode pour analyser le consensus relatif à la perception des attentes de rôle du conseiller entre les principaux, les professeurs et les conseillers. Cette analyse du consensus peut être intrapositionnelle c'est-à-dire entre les membres de chacun de ces trois groupes et interpositionnelle, c'est-à-dire entre le groupe des principaux, celui des professeurs, et celui des conseillers. Mais, pourquoi envisageons-nous une analyse du consensus entre ces trois groupes de définisseurs?

La théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern en accord avec celle de Newcomb soutient que les positions d'un système social tel que celui de l'école sont interdépendantes et tirent leur signification respective des autres positions<sup>96</sup>. Ainsi, les trois positions qui font l'objet de notre étude à savoir celle des principaux, celle des professeurs et celle des conseillers ne doivent pas être

---

96 Ibid., p. 50.

considérées comme trois positions isolées, mais comme trois composantes d'un système d'interactions. Plus précisément, l'objet de notre étude portant sur le consensus relatif à la perception des attentes de rôle du conseiller, la position des principaux et celle des professeurs constituent deux composantes importantes du système social des écoles dans lequel fonctionnent les conseillers. Il nous apparaît donc important de préciser la signification de la position respective des principaux et des professeurs par rapport à celle des conseillers.

Les principaux sont responsables de la planification, de l'exécution et de l'évaluation des diverses fonctions du conseiller dans leur école. Aussi, le développement et l'évolution du programme de counselling doivent être reconnus et recevoir l'appui des principaux.

Les professeurs sont responsables de l'enseignement. En raison de leur position, ils sont en relation constante avec les étudiants et par là même ils sont en mesure d'identifier les besoins de ces derniers et de les communiquer aux conseillers. De leur côté, ceux-ci peuvent collaborer avec les professeurs en adaptant leur programme de counselling aux besoins des étudiants. De plus, les conseillers peuvent inciter les professeurs à porter une attention spéciale aux besoins particuliers de certains individus.

Ainsi, les principaux et les professeurs occupent des positions importantes par rapport à celle du conseiller. Nous croyons que l'étude de la perception de leurs attentes sur le rôle du conseiller au niveau secondaire révélera s'il y a consensus entre les trois groupes de définisseurs et du même coup contribuera à clarifier la définition du rôle du conseiller dans les écoles secondaires de l'Ontario.

#### 4. Conclusion et formulation de l'hypothèse de recherche

Notre revue des études expérimentales sur le rôle du conseiller nous a amené à mettre en évidence le consensus et le manque de consensus par rapport à certaines fonctions importantes du conseiller entre les principaux, les professeurs et les conseillers. Parmi ces études, celle de Fredrick et de Farley ont souligné dans leurs conclusions que le consensus peut être relié à la communication entre les groupes de définisseurs. Toutefois, ces études ne sont pas fondées sur une théorie du rôle et n'ont pas tenté d'explorer d'une façon systématique les facteurs qui peuvent être reliés aux degrés de consensus.

La théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern a permis à plusieurs chercheurs d'explorer les facteurs qui peuvent être reliés aux degrés de consensus. Nous avons constaté que toutes ces études ont démontré que la quantité et la qualité des communications ou des interactions sont

reliées aux degrés de consensus entre les groupes de définisseurs de rôle. Parmi ces recherches, celle de Dawson et de Farrell ont étudié le rôle du conseiller. Dawson conclut que les facteurs socio-psychologiques des écoles secondaires favorisent plus le consensus que les facteurs de situation. A la suite des interviews menées auprès des principaux, Farrell conclut qu'un climat caractérisé par l'ouverture, la confiance et la liberté peut être associé à un consensus plus élevé à l'intérieur et entre les groupes de définisseurs des écoles élémentaires. Plusieurs experts en counselling corroborent la conclusion de Farrell. Ils considèrent le climat caractérisé par la participation ou la communication comme un facteur relié à l'efficacité des tâches du conseiller. Weitz souligne que ce climat favorise le consensus par rapport au but de l'orientation.

Ces diverses observations mettent donc en lumière l'importance de la relation entre les climats des écoles, caractérisé par des modalités différentes de participation des membres, ou processus décisionnel et le consensus quant à la perception des attentes de rôle du conseiller. Mais, l'étude de cette relation entre le facteur "climat des écoles" et le facteur "consensus" qui n'a pas encore été exploré à notre connaissance, implique en soi le recours à des théories appropriées. Ainsi, nous avons pris en considération la théorie de Likert qui permet d'identifier les

climats organisationnels des milieux scolaires et la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern qui fournit la méthode nécessaire à une analyse du consensus.

Cette revue de la littérature nous conduit à formuler le problème de recherche dans les termes suivants.

Selon la théorie de Likert, les climats de coercition (système I), de compétition (système II), de consultation (système III) ainsi que de participation totale (système IV) se distinguent selon des modalités différentes de participation au processus décisionnel. Or, la théorie de Homans ainsi que plusieurs études expérimentales fondées sur la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern soutiennent que les interactions ou les communications favorisent un consensus plus élevé. Dès lors, en termes généraux, le problème consiste à vérifier si les écoles secondaires identifiées aux climats de coercition et de compétition c'est-à-dire plus ou moins autoritaires se distinguent des écoles caractérisées par le climat de consultation et celui de participation totale par rapport aux degrés de consensus relatifs aux attentes de rôle du conseiller entre les principaux, les professeurs et les conseillers.

Ainsi, nous proposons, en nous fondant sur ces données théoriques, une recherche expérimentale qui vérifierait l'hypothèse de recherche suivante:

Le degré de consensus quant à la perception des attentes de rôle du conseiller, entre les principaux, les professeurs et les conseillers, sera plus élevé dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise une des modalités de participation telle que retrouvée dans un climat de consultation et de participation totale que dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise d'autres formes de modalité de participation telles que retrouvées dans les climats de coercition et de compétition.

## CHAPITRE II

### LE CADRE EXPERIMENTAL

La revue de la littérature, présentée au chapitre précédent soutient qu'il y a une relation entre le climat organisationnel des écoles secondaires et le degré de consensus entre les professeurs, les principaux et les conseillers par rapport aux perceptions des attentes de rôle du conseiller. En effet, la théorie prédit qu'il y a un plus grand consensus entre les groupes de définisseurs dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise plus la participation que dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise moins la participation. Dans ces deux climats organisationnels, le consensus sera reflété par l'absence de différences significatives entre les moyennes sur les attentes de rôle du conseiller telles que perçues par les groupes de définisseurs.

La description du cadre expérimental qui nous a permis de vérifier cette théorie comporte les éléments suivants: 1) l'échantillon; 2) les instruments; 3) la description des données; 4) le plan de l'analyse statistique.

#### 1. L'échantillon

L'échantillon qui a participé au présent projet de recherche au cours des mois de mai et juin 1974 implique

quarante écoles secondaires de la province de l'Ontario et certains membres du personnel de ces dernières.

Les quarante écoles secondaires anglaises qui ont accepté de participer à notre projet de recherche sont inégalement réparties dans onze commissions scolaires de la province de l'Ontario. La situation géographique et la répartition de ces écoles dans les onze commissions scolaires sont indiquées dans le tableau I. Le Directory of School Board 1973 classifie ces dernières dans les trois régions suivantes: la région 9, située au sud-est; la région 10, plus à l'est que la précédente, couvre la Vallée de l'Outa-wais; la région 3 située au nord-est. A l'intérieur de cette classification par région, les commissions scolaires et leurs écoles respectives ont été présentées dans l'ordre suivant: celles de l'ouest précèdent celles de l'est. Nous notons que certaines de ces écoles sont rurales et d'autres sont urbaines. Parmi les dix écoles de la région 9: trois sont rurales et sept sont urbaines. En ce qui concerne les vingt-cinq écoles de la région 10: sept sont rurales et dix-huit sont urbaines. Enfin, les cinq écoles de la région 3 sont urbaines.

Il est à remarquer que ces quarante écoles secondaires anglaises sont soumises aux réglementations du Ministère de l'Education de la province de l'Ontario. Par conséquent, les résultats de cette recherche ne peuvent être

Tableau I.- Les commissions scolaires et leur nombre respectif d'écoles secondaires anglaises.

Région	Commission scolaire	Ecoles secondaires N : 40
Région 9 Sud-Est	Northumberland et Durham	5
	Prince-Edward	1
	Lennox et Addington	1
	Leeds et Grenville	3
Région 10 Vallée de l'Outawais	Lanark	3
	Renfrew	4
	Carleton	10
	Ottawa	5
	Stormont, Dundas et Glengarry	3
Région 3 Nord-Est	Timmins	2
	Nipissing	3

Ministry of Education, Ontario, Directory of School Boards 1973, January 1973.

généralisés à des systèmes scolaires différents de celui de la province de l'Ontario.

A l'intérieur de chacune de ces quarante écoles secondaires, vingt professeurs ont été choisis au hasard pour répondre au questionnaire Profile of a School<sup>1</sup>. Comme nous le verrons plus loin, ce dernier qui est une adaptation d'un instrument préparé pour les milieux industriels a été spécialement conçu pour mesurer le climat organisationnel des écoles à partir des perceptions des professeurs. Ainsi, les vingt professeurs ont été choisis au hasard parmi ceux qui enseignaient à plein temps une matière scolaire depuis le mois de septembre 1973. Ainsi, nous avons exclu les professeurs qui ont débuté leur enseignement après le mois de septembre 1973, les professeurs à temps partiel, les chefs de département, ainsi que les professeurs à plein temps ou à temps partiel d'une matière non-académique telle que l'éducation physique et la musique.

Sur un total de huit cents professeurs choisis au hasard, 652 ont répondu au questionnaire Profile of a School. Parmi les raisons invoquées par les 148 professeurs qui ont omis de répondre à ce dernier nous notons la crainte que la confidentialité ne soit pas respectée et l'inaptitude de

---

1 Jane Gibson Likert and Rensis Likert, Adaptation from The Human Organization: Its Management and Value, par Rensis Likert, New York, McGraw-Hill, 1967.

juger l'administration du principal.

Le deuxième questionnaire, Should a Counsellor Do these Things or Shouldn't He?<sup>2</sup>, fut utilisé dans le but de mesurer les perceptions des attentes de rôle du conseiller. Trois membres du personnel de chaque école ont répondu à ce questionnaire: le principal, un professeur, choisi au hasard et un conseiller choisi au hasard. Nous précisons que le choix au hasard de ce dernier ne fut pas possible dans deux écoles parce qu'il n'y avait qu'un conseiller disponible. Ainsi, un total de quarante principaux, quarante professeurs et quarante conseillers ont répondu au questionnaire portant sur les attentes de rôle du conseiller.

Toutefois, en raison du modèle expérimental utilisé et présenté plus loin, une partie de l'échantillon qui a répondu aux deux instruments fut retenue pour notre analyse statistique. Ainsi, pour ce qui est du climat organisationnel des écoles secondaires, trente pour-cent des écoles se situant à chaque extrémité du continuum furent retenues: soit les douze écoles dont le climat favorisait moins la participation, et les douze écoles dont le climat favorisait le plus la participation. Par conséquent, l'analyse des

---

<sup>2</sup> Richard S. Dunlop, An Analysis of the Expectations held for School Counselors by Members of Several Professional and Lay Groups, unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, 1964.

données a tenu compte uniquement de l'échantillon suivant: douze principaux, douze professeurs et douze conseillers appartenant aux douze écoles dont le climat organisationnel favorise une moins grande participation d'une part, et douze principaux, douze professeurs et douze conseillers appartenant aux douze écoles dont le climat organisationnel favorise une plus grande participation d'autre part.

## 2. Les instruments

Nous avons indiqué dans la description de la population que les instruments utilisés dans notre recherche sont Profile of a School et Should a Counsellor Do These Things or Shouldn't He? Le but de la présente section est de décrire ces deux questionnaires et de présenter des renseignements quant à leur validité et fidélité respective.

### a. Profile of a School

Le premier instrument intitulé Profile of a School fut utilisé dans la présente recherche pour identifier le climat organisationnel des quarante écoles secondaires anglaises. Cet instrument est une adaptation d'un instrument conçu pour les milieux industriels qui a pour titre The Profile of Organizational Characteristics<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Rensis Likert, The Human Organization: Its Management and Value, New York, McGraw-Hill, 1967, n. 14-24.

Les auteurs, Jane et Rensis Likert ont publié en 1968 la première édition de Profile of a School. Cet instrument fut ensuite révisé et réédité en 1969, 1971 et 1972. La plus récente édition du Profile of a School comprend plusieurs questionnaires adaptés aux groupes suivants du système scolaire: les professeurs, les principaux, les étudiants, le personnel du Bureau Central, les superviseurs ("superintendents"), les commissaires, les conseillers ("counselors"), les chefs de département et les parents<sup>4</sup>.

Parmi ces différents questionnaires intitulés Profile of a School, nous avons utilisé la deuxième partie de celui qui est destiné aux professeurs, édité en 1969. Ce choix nous a été suggéré par Albert Seipert, président de Rensis Likert Associates, Inc., et fut approuvé par Rensis Likert à qui nous avons exposé le présent projet de recherche. Les raisons qui ont motivé ce choix sont les suivantes: d'une part, les différences entre l'édition de 1969 et les éditions de 1971 et de 1972 ne sont pas majeures; d'autre part, la reproduction de ce questionnaire et l'analyse des données provenant de l'administration de celui-ci pouvaient être réalisées à un coût beaucoup moins élevé.

---

4 Rensis Likert Associates, Inc., The Likert Profile of a School: New Survey Instruments for Public Schools to Improve Organizational Effectiveness, Manual for Questionnaire Use, Ann Arbor, Rensis Likert Associates, 1972, p. 1-2, VI-I.

Le questionnaire que nous avons utilisé comporte trente-et-un items<sup>5</sup>. Le score de chaque item peut varier de 1.0 à 4.8. Aucun item a un scoring inversé. Ainsi, un score élevé reflète toujours un climat de plus grande participation. Toutefois, Likert nous a recommandé d'identifier le climat organisationnel des écoles en tenant compte des dix-sept items qui décrivent les variables causales. Cette recommandation était fondée sur l'objet même de notre étude à savoir la relation entre le climat organisationnel et le consensus sur les perceptions des attentes de rôle du conseiller. En effet, Likert pense que si le principal s'intéresse véritablement au counselling, les variables causales pourraient diminuer d'une façon substantielle le désaccord par rapport au rôle du conseiller. La description des variables causales a été présentée dans le chapitre précédent.

La validité.- Likert a démontré la validité du questionnaire Profile of a School édité en 1969 de la manière suivante.

En premier lieu, l'auteur rappelle que Profile of a School est une adaptation d'un instrument conçu pour les milieux industriels dont le titre est The Profile of Organizational Characteristics. Or un grand nombre de recherches

---

<sup>5</sup> Voir appendice 1 et 2.

faites dans les milieux industriels ont contribué à la validité de ce dernier instrument en supportant leurs hypothèses de recherche<sup>6</sup>.

En ce qui concerne le questionnaire Profile of a School utilisé dans les milieux éducationnels, Likert fait remarquer que plusieurs études<sup>7</sup> ont mis en lumière l'efficacité du système IV, c'est-à-dire du climat d'interaction et de collaboration. En effet, celui-ci est aussi efficace dans les milieux scolaires que dans les milieux industriels. Plus précisément, les résultats du système IV, tels que le rendement, la satisfaction des individus sont supérieurs à ceux obtenus dans les autres systèmes ou climats de l'administration scolaire<sup>8</sup>.

Toutefois, Likert précise que les milieux éducationnels diffèrent dans une certaine mesure des milieux industriels. En effet, l'influence du système administratif des écoles sur le rendement éducationnel ("educational achievement") est plus difficile à mesurer et par là même moins manifeste que dans les milieux industriels. Ceci est dû au fait que certaines variables, tels le statut socio-économique, l'environnement, etc., ont une influence importante sur le

---

6 Ibid., p. (VI-1)-(VI-2).

7 Ibid., p. (VI-2)-(VI-10). Quatorze études sont citées dont huit thèses de doctorat.

8 Ibid., p. VI-2. •

rendement éducationnel ("educational achievement")<sup>9</sup>.

La fidélité ("reliability"). - En plus de la validité, la stabilité des questionnaires a fait l'objet de plusieurs études. La technique utilisée est la division des tests en deux moitiés ("split-half reliability"). Selon cette technique, la stabilité des questionnaires conçus pour les milieux industriels (dont le titre général est The Profile of Organizational Characteristics), varie entre .70 et .90.

La technique de la division du test en deux moitiés ("split-half reliability") fut aussi utilisée pour l'étude de la stabilité des éditions de 1968 et 1969 de Profile of a School. Les résultats obtenus dépassent .90 et se situent habituellement aux environs de .95. En ce qui concerne l'édition de 1971, la stabilité de Profile of a School est aussi élevée que celle des éditions antérieures c'est-à-dire celle de 1968 et celle de 1969<sup>10</sup>.

Les renseignements que nous venons de présenter concernent la validité et la fidélité du test global qui comprend trente-et-un items. Comme nous l'avons signalé précédemment, notre étude a utilisé les dix-sept items qui décrivent les variables causales. Présentement, les renseignements concernant la validité et la fidélité de ces

---

9 Ibid., p. VI-2.

10 Ibid., p. VI-1.

dernières ne sont pas disponibles. Toutefois, l'utilisation de ces dix-sept items pour mesurer le climat organisationnel des écoles secondaires nous apparaît justifiée: d'une part, Likert nous a recommandé d'utiliser ces dix-sept items; d'autre part, les variables causales occupent une place très importante dans la théorie de cet auteur.

La recommandation de Likert dont nous avons fait état plus haut était fondée sur la raison suivante. Si le principal s'intéresse véritablement au counselling, les variables causales pourraient diminuer d'une façon substantielle le désaccord ou le manque de consensus par rapport au rôle du conseiller. Il pense qu'elles sont le facteur dominant qui influence la situation.

Cette recommandation de Likert n'est pas surprenante parce que les variables causales occupent une place très importante dans sa théorie. Ces dernières sont définies dans les termes suivants: elles sont des facteurs indépendants qui déterminent le cours des développements à l'intérieur d'une organisation et les résultats obtenus par celle-ci. Elles peuvent être modifiées ou changées par l'organisation et son administration<sup>11</sup>. Dans le chapitre précédent, nous avons démontré les liens de dépendance qui existent entre les variables causales, les variables intermédiaires

---

11 Rensis Likert, op. cit., p. 26, 29.

et les variables finales. Toutefois, nous rappelons ici les deux caractéristiques essentielles des variables causales: elles peuvent être modifiées par les membres de l'organisation, c'est-à-dire qu'elles ne sont ni établies ou contrôlées par des circonstances externes; elles sont indépendantes, c'est-à-dire quand elles sont changées, elles causent des changements dans les autres variables, mais en tant que telles elles ne peuvent être influencées par les autres variables<sup>12</sup>.

Blankfield<sup>13</sup> indique que les variables causales forment quatre systèmes d'administration: "Likert conceives the causal variables as forming four types of management systems that range along a continuum." Ainsi, il n'est pas surprenant que Likert attache une importance toute spéciale aux variables causales lorsqu'il s'agit de mesurer le système administratif ou le climat organisationnel. "Especially important are the causal variables, which provides data enabling one to predict with reasonable accuracy the future trends in the organization"<sup>14</sup>.

---

12 Ibid., p. 75,77.

13 Miron William Blankfield, An Analysis of the Organizational Climates of Selected School Districts in the State of Texas, unpublished doctoral thesis presented to the Faculty of the College of Education, University of Houston, May 1971, p. 103.

14 Rensis Likert, op. cit., p. 130.

b. Should a Counsellor Do These Things or Shouldn't He?

Le questionnaire de Dunlop, intitulé Should a Counsellor Do These Things or Shouldn't He?<sup>15</sup> a été conçu pour mesurer les attentes de rôle du conseiller dans les écoles secondaires. Ce questionnaire comporte quarante-deux items. Ceux-ci sont toujours formulés de façon uniforme de sorte que le scoring ne peut être inversé. Le score de chaque item peut varier de 1 à 5. Les scores les moins élevés indiquent des perceptions des attentes plus positives alors que les scores les plus élevés indiquent des perceptions des attentes plus négatives. Dans cette section, nous décrirons les étapes suivies par l'auteur dans l'élaboration de son questionnaire, l'étude pilote qui nous a permis de reformuler certains items, enfin notre définition opératoire de chacune des trois dimensions ou variables du rôle du conseiller à savoir le counselling éducationnel et professionnel ("vocational"), le counselling personnel et les tâches non-professionnelles.

Dunlop a débuté l'élaboration de son instrument par une étude approfondie de la littérature du conseiller. Cette revue de la littérature lui a permis d'accumuler une banque de 106 items. De cette dernière, il a dégagé

---

<sup>15</sup> Richard S. Dunlop, op. cit., voir appendice 3 et 4.

arbitrairement sept dimensions du rôle du conseiller qu'il a définies de la manière suivante<sup>16</sup>.

1. Le counselling éducationnel ("educational counselling") concerne les tâches du conseiller à l'endroit des étudiants qui ont des problèmes essentiellement éducationnels tels que le niveau académique ("grade"), la planification des cours, les méthodes d'études etc.

2. Le counselling professionnel ("vocational counselling") concerne les tâches du conseiller à l'endroit des étudiants qui ont des problèmes essentiellement professionnels ("vocational") tels que la planification de leur choix de carrière, le besoin d'information sur les carrières possibles etc.

3. Le counselling personnel ("personal counselling") concerne les tâches du conseiller à l'endroit des étudiants qui ont des problèmes essentiellement personnels tels que les relations avec les parents, relations entre garçons et filles, inadaptation etc.

4. L'administration des tests et le diagnostic ("testing and diagnosis") concernent l'utilisation et l'interprétation des tests de rendement, d'aptitudes et/ou de personnalité.

---

16 Ibid., p. 221.

5. Les tâches administratives et cléricales ("administrative-clerical"). Les conseillers accomplissent certaines tâches qui reviennent plus spécialement au personnel préposé au travail de bureau et d'administration.

6. Les attentes relatives au rôle des professeurs ("teacher-role expectancy"): certaines tâches répondent aux attentes que les conseillers soient reconnus comme des professeurs; certaines tâches sont accomplies par les conseillers afin que leurs comportements soient essentiellement ceux des professeurs; ou encore, certaines tâches des conseillers sont fondamentalement des fonctions d'enseignement plutôt que des fonctions de counselling.

7. Les tâches relatives au professionnalisme ("counselling profession"). Certaines tâches accomplies par les conseillers répondent aux attentes éthique, "opérationnelles" ("operational") ou encore à d'autres attentes professionnelles qui caractérisent vraisemblablement tous les conseillers compétents et les psychologues.

Après avoir groupé d'une façon subjective les 106 tâches du conseiller sous ces sept catégories, Dunlop a ensuite entrepris l'étude de la validité<sup>17</sup> de son questionnaire de la façon suivante. Les 106 items furent placés au hasard dans un formulaire. Puis, l'auteur a choisi onze

---

17 Ibid., p. 62-63.

juges. Ceux-ci étaient des étudiants en counselling, au niveau du doctorat. Il fut demandé à ces juges de classer chacun des 106 items sous l'une ou l'autre des sept catégories. Cette classification par les juges a servi de base à la sélection des items. Le critère de sélection fut le suivant: les items classés à une catégorie par neuf juges et plus furent considérés représentatifs de cette catégorie et furent retenus; les autres items, c'est-à-dire ceux qui ne furent pas classifiés avec assez d'uniformité, furent éliminés.

En plus de classer les items, les juges ont noté que trente-sept parmi ces derniers étaient ambigus. L'auteur les a reformulés et a demandé aux mêmes juges de les classer de nouveau sous les sept catégories. Le critère de sélection fut le même que celui de la première classification: les items classifiés par neuf juges et plus dans une même catégorie furent retenus, les autres furent éliminés. A la fin de cette deuxième classification, l'auteur avait conservé quatre-vingt-un sur 106 items.

La fidélité.- Dunlop a vérifié la stabilité<sup>18</sup> de son instrument selon la technique du test-retest. Au cours de l'été 1963, il a administré le questionnaire une première fois aux groupes suivants: 38 étudiants de l'école

---

18 Ibid., p. 63-65; 82-86.

secondaire Grossmont, Grossmont, Californie qui venaient de compléter la onzième année; 10 conseillers stagiaires à l'école secondaire Grossmont; 10 professeurs de l'école secondaire Grossmont choisis au hasard; 6 professeurs d'administration du College de San Diego; 6 éducateurs en counselling du College de San Diego; parmi les étudiants en arts appliqués de six écoles secondaires de Grossmont, 15 mères de ces derniers ont été choisies au hasard; parmi les étudiants finissants de six écoles secondaires de Grossmont, 15 mères de ces derniers ont été choisies au hasard. Il fut demandé à chaque participant de répondre à chaque item du questionnaire en indiquant une des cinq réponses possibles: "should", "probably should", "maybe should", "probably should not", "should not". Le questionnaire fut administré de nouveau à ces mêmes groupes cinq semaines plus tard. Soixante-dix-neuf pour-cent ont participé à la première et à la deuxième administration du questionnaire (test-retest).

Dunlop a ensuite utilisé le test binomial de Siegel pour vérifier la constance des réponses entre la première et la deuxième administration (test-retest) sur chacun des quatre-vingt-un items. Le test binomial a permis de vérifier si la différence des réponses entre le test et le retest sur chacun des items pouvait être attribuable au hasard. A la suite de cette évaluation, vingt-quatre items ont dus être éliminés. Quatre items furent aussi écartés parce

qu'ils avaient reçu des réponses trop ambivalentes de la part des conseillers et des éducateurs en counselling. Enfin, onze items furent rejetés parce qu'ils étaient en majorité des répétitions. A la fin de ces diverses opérations le questionnaire comportait quarante-deux items.

Ce questionnaire a été utilisé sans modification dans l'étude de Wills en 1972<sup>19</sup>. De notre côté, l'utilisation de ce questionnaire dans notre recherche a été précédée d'une étude pilote qui avait pour but de vérifier la clarté de la formulation des items et d'apporter les modifications nécessaires. Ainsi, nous avons contacté soixante-six professeurs, sept conseillers répartis dans sept écoles secondaires de la région d'Ottawa, ainsi que treize étudiants anglophones inscrits à la concentration de counselling de la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa. Nous avons demandé à chacun de ces participants de répondre au questionnaire et de formuler leurs commentaires et critiques. La participation fut la suivante. Cinquante-huit sur soixante-dix professeurs, les sept conseillers des écoles secondaires et les treize étudiants en counselling ont répondu au questionnaire et nous ont fait parvenir leurs

---

19 Curtis E. Wills, Role Expectations of the Texas Public High School Counselor as Perceived by Various Professional Groups, unpublished doctoral dissertation, North Texas State University, 1972, viii-156 p.

critiques et leurs commentaires. Nous avons par la suite jugé opportun de reformuler les items suivants: 3, 8, 21, 22, 25, 31, 33, 40<sup>20</sup>.

En plus de cette étude pilote, nous avons été amené à faire une autre étude. Celle-ci était ultérieure à l'administration de ce questionnaire à la population concernée des quarante écoles secondaires anglaises que nous avons décrite dans la première section de ce chapitre.

Le but de cette second étude était de vérifier la classification des items afin de mieux répondre aux exigences du modèle expérimental et de l'analyse statistique, (la multivariance) du présent projet de recherche. En effet, notre modèle expérimental (2 x 3) comportait trois groupes de définisseurs (professeurs, principaux, conseillers) et deux niveaux du climat organisationnel des écoles, à savoir le climat organisationnel qui favorise moins la participation et le climat organisationnel qui favorise une plus grande participation. Or, le questionnaire de Dunlop comporte sept catégories ou variables du rôle du conseiller. En raison de notre modèle expérimental, ce nombre de variables dépendantes nous est apparu trop élevé. Après un examen attentif de la littérature sur le rôle du conseiller, il nous est apparu possible de réduire le nombre de celles-ci

---

20 Voir appendice 5.

et de centrer l'analyse sur les plus importantes. En effet Kriedberg<sup>21</sup>, Wills<sup>22</sup>, Vanderpan<sup>23</sup>, Stiller et Gannon<sup>24</sup>, Fotiu<sup>25</sup>, Hughes<sup>26</sup>, Farley<sup>27</sup>, Fredrick<sup>28</sup>, Bedi<sup>29</sup>,

---

21 Gerald N. Kriedberg, The Role of the High School Counselor as Perceived by Administrators, Counselors, Teachers and Students and Measured by the Semantic Differential Technique, unpublished doctoral dissertation, Boston College, 1972.

22 Curtis E. Wills, op. cit.

23 Leslie R. Vanderpan, A Comparison of the Perceptions of the Role and Functions of the Counselor, both Actual and Ideal, as Perceived by the Counselor, the Secondary School Principal, and the Counselor Educator in the Public Schools of South Dakota, unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota, 1970.

24 Alfred Stiller et Fredrick B. Gannon, Differential Perceptions of Counselor Role: Implications for Program Modification, dans The School Counselor, vol. 15, no 1, 1968, p. 198-203.

25 Peter G. Fotiu, Do Counselors and Principals Agree?, dans The School Counselor, vol. 14, no 15, 1967, p. 298-303.

26 Walter C. Hughes, Perceptions of the Role of Secondary School Counselors in Louisiana, unpublished doctoral dissertation, University of Arkansas, 1967.

27 Eugene J. Farley, Role of the Counselor in Selected Junior High Schools of New Jersey as Perceived by Counselors, Principals, Teachers and Students, unpublished doctoral thesis, Rutgers, the State University, 1964.

28 James R. Fredrick, Concepts of the Role of the Counselor in Selected Secondary Schools as Held by the Counselor and Other Professional Personnel, unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, 1961.

29 Jaswant S. Bedi, Perceptions of the High School Counselor's Role, unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, 1962.

Lund<sup>30</sup>, Stewart<sup>31</sup>, Houghton<sup>32</sup>, Grant<sup>33</sup> nous ont permis de remarquer dans leur étude respective que les différentes fonctions du conseiller peuvent être regroupées sous les trois catégories suivantes: le counselling éducationnel et professionnel, le counselling personnel et les tâches non-professionnelles.

Une étude de corrélation des sept variables du questionnaire de Dunlop a démontré que nous pouvions regrouper ces sept variables en trois variables. Nous précisons que les corrélations ont été calculées à partir des données provenant de l'administration qui a servi dans l'étude majeure.

1) Le counselling éducationnel et professionnel ("vocational"). Cette variable comporte les aspects suivants: .61 entre le counselling professionnel ("vocational")

---

30 Duana R. Lund, A Study of Counselor, Principal, and Teacher Perception of the Role of the Secondary School Counselor, unpublished doctoral thesis, University of Minnesota, 1962.

31 James A. Stewart, A Study of Certain Factors Influencing Classroom Teacher Participation in and Attitudes Toward the Guidance Program in the State of Washington, unpublished doctoral thesis, University of Washington, 1958.

32 Hubert W. Houghton, The Role of the Counselor as Perceived by Seniors, Administrators, Teachers and Counselors in Selected New York Public High Schools, doctoral dissertation, University of Syracuse, 1956.

33 Claude W. Grant, The Counselor's Role, dans Personnel and Guidance Journal, vol. 33, no 2, 1954, p. 74-77.

et le counselling éducationnel; .44 entre le counselling professionnel ("vocational") d'une part et l'administration des tests et le diagnostic d'autre part.

2) Le counselling personnel. Cette variable comporte les aspects suivants: .48 entre le counselling personnel et les tâches relatives au professionnalisme.

3) Les tâches non-professionnelles du conseiller: Cette variable comporte les aspects suivants: .53 entre les tâches administratives et cléricales d'une part et les attentes relatives au rôle des professeurs d'autre part.

### 3. Description des données

L'hypothèse de la présente recherche implique une analyse des attentes de rôle du conseiller entre les principaux, les professeurs et les conseillers eux-mêmes dans deux types d'écoles secondaires anglaises: celles dont le climat organisationnel favorise moins la participation c'est-à-dire plus ou moins autoritaires et celles dont le climat organisationnel favorise une plus grande participation.

Les deux instruments que nous venons de décrire à savoir Profile of a School et Should a Counsellor Do These Things or Shouldn't He? ont été utilisés pour identifier le climat organisationnel des quarante écoles secondaires anglaises et mesurer les attentes de rôle du conseiller.

Voici la description de l'analyse des données qui a suivi l'administration de ces deux questionnaires.

En ce qui concerne le questionnaire Profile of a School, l'échelle des scores correspondant aux quatre systèmes ou climats forme le continuum suivant: système I: 1.0 à 1.8; système II: 2.0 à 2.8; système III: 3.0 à 3.8; système IV: 4.0 à 4.8. Cette échelle des scores nous a permis de mesurer le climat organisationnel de chaque école de la manière suivante. En premier lieu, nous avons calculé le score global pour chaque questionnaire. Nous avons ensuite déterminé le score moyen pour les dix-sept items de chaque questionnaire. Nous notons ici que nous avons éliminé les quatorze questionnaires dont trois items et plus avaient été omis. En troisième lieu nous avons calculé le score indiquant le climat organisationnel de chaque école secondaire. Ce score final est la moyenne des scores respectifs de tous les questionnaires d'une école secondaire. Ainsi, nous avons obtenu quarante scores identifiant le climat organisationnel de chacune des quarante écoles secondaires anglaises.

Disposés dans un ordre de croissance, ces scores forment le continuum démontré au tableau II. Le score le moins élevé est 2.688 et le plus élevé est 3.800. Dans notre analyse statistique nous avons tenu compte de trente pour-cent de chaque extrémité de ce continuum. Ainsi, les

Tableau II.- Les moyennes des scores identifiant le climat organisationnel des quarante écoles secondaires utilisées.

	Ecole	Moyenne		Ecole	Moyenne
Ecoles secondaires à climat de moins grande participation	1	2.688		21	3.359
	2	2.759		22	3.372
	3	2.864		23	3.374
	4	2.893		24	3.410
	5	2.915		25	3.432
	6	2.927		26	3.461
	7	2.941		27	3.478
	8	3.037		28	3.483
	9	3.038		29	3.493
	10	3.050		30	3.504
	11	3.059		31	3.530
	12	3.166		32	3.535
13	3.166	Ecoles secondaires à climat de plus grande participation	33	3.551	
14	3.230		34	3.559	
15	3.249		35	3.582	
16	3.276		36	3.590	
17	3.290		37	3.640	
18	3.294		38	3.688	
19	3.313		39	3.699	
20	3.325		40	3.800	

douze premiers scores de la liste c'est-à-dire 2.688 à 3.166 inclusivement sont les scores les moins élevés et identifient les douze écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise moins la participation. Par ailleurs, les douze derniers scores de la liste c'est-à-dire 3.493 à 3.800 sont les scores les plus élevés et identifient les douze écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise une plus grande participation.

L'échelle des scores correspondants aux cinq réponses possibles du deuxième questionnaire, Should a Counsellor Do These Things or Shouldn't He? est la suivante: "should": 1; "probably should": 2; "maybe should": 3; "probably should not": 4; "should not": 5.

Cette échelle des scores forme un continuum et permet de mesurer la direction des réponses: les scores les moins élevés ("should": 1; "probably should": 2) correspondent à des réponses affirmatives; les scores les plus élevés ("probably should not": 4; "should not": 5) correspondent à des réponses négatives. Le score central, "maybe should": 3 indique une réponse neutre. Ainsi, les réponses peuvent osciller entre la direction positive et la direction négative suivant que les scores sont plus ou moins élevés.

Le plan de l'analyse des données qui a suivi l'administration de ce questionnaire était indiqué par le modèle

expérimental de la présente recherche.

Nous rappelons ici que notre modèle expérimental (2 x 3) distingue deux types d'écoles secondaires: celles dont le climat organisationnel favorise moins la participation; celles dont le climat organisationnel favorise une plus grande participation. La distinction de ces deux climats des écoles secondaires nous a permis de discriminer deux catégories de définisseurs de rôle du conseiller:

- 1) les trois groupes de définisseurs (12 professeurs, 12 principaux, 12 conseillers) qui travaillent dans un climat organisationnel caractérisé par une moins grande participation;
- 2) les trois groupes de définisseurs (12 professeurs, 12 principaux, 12 conseillers) qui travaillent dans un climat organisationnel caractérisé par une plus grande participation.

Les six cellules du tableau III qui représentent les six groupes de définisseurs de rôle, illustrent du même coup la répartition de notre analyse des données provenant de l'administration du questionnaire, Should a Counsellor Do These Things or Shouldn't He?

Le tableau III démontre aussi que les données de chaque groupe de définisseurs ont été analysées de manière à mettre en lumière leurs attentes par rapport aux trois variables ou dimensions majeures qui définissent le rôle du conseiller, à savoir le counselling éducationnel et

Tableau III.- Moyenne des scores sur les attentes de rôle du conseiller: les professeurs, les principaux, les conseillers, dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise moins la participation et dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise une plus grande participation.

	Professeurs	Principaux	Conseillers
	Moyennes	Moyennes	Moyennes
Climat qui favorise moins la participation	Educ. Prof: 22.500	Educ. Prof: 22.750	Educ. Prof: 23.583
	Personnel: 26.333	Personnel: 24.500	Personnel: 20.750
	Non-Prof: 32.083	Non-Prof: 34.250	Non-Prof: 38.833
Climat qui favorise une plus grande participation	Educ. Prof: 22.500	Educ. Prof: 20.750	Educ. Prof: 20.417
	Personnel: 25.250	Personnel: 26.000	Personnel: 19.417
	Non-Prof: 33.083	Non-Prof: 37.000	Non-Prof: 43.000

professionnel ("vocational"), le counselling personnel et les tâches non-professionnelles. Ainsi, la moyenne des scores relatifs à chacune de ces trois variables est indiquée dans chacune des six cellules de ce tableau.

#### 4. Plan de l'analyse statistique

L'analyse statistique de cette étude comprend l'utilisation du programme de la multivariance de Carlson et Timm. Ce programme a pour titre The Multivariate Full Rank Computer Program<sup>34</sup>.

Le programme de la multivariance de Carlson et Timm nous a permis de vérifier les trois hypothèses suivantes. La première de celles-ci concerne les différences relatives aux attentes de rôle entre les groupes de définisseurs uniquement. Plus précisément, nous nous demandons si les moyennes obtenues par rapport au counselling éducationnel et professionnel ("vocational"), au counselling personnel et aux tâches non-professionnelles du rôle du conseiller, diffèrent d'une façon significative entre les professeurs, les principaux et les conseillers.

La deuxième hypothèse vérifie s'il y a des différences significatives entre les deux climats organisationnels

---

<sup>34</sup> James E. Carlson et Neil H. Timm, Full Rank Multivariate Linear Model, Computer Program (FRMLM), University of Pittsburg, May 1974.

des écoles secondaires par rapport aux trois variables du rôle du conseiller, à savoir le counselling éducationnel et professionnel ("vocational"), le counselling personnel, les tâches non-professionnelles.

La troisième hypothèse vise à vérifier l'interaction entre les deux climats organisationnels des écoles secondaires (c'est-à-dire le climat de moins grande participation et le climat de plus grande participation) d'une part et les groupes de définisseurs des attentes de rôle du conseiller à savoir les professeurs, les principaux et les conseillers d'autre part.

## CHAPITRE III

### PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Le programme de la multivariance de Carlson et Timm<sup>1</sup> fut utilisé afin de vérifier l'hypothèse du consensus plus élevé dans les écoles dont le climat favorise une plus grande participation. Ce programme nous a permis de vérifier trois hypothèses. Celles-ci se limitaient aux aspects suivants: 1) Les perceptions des attentes de rôle du conseiller par les trois groupes de définisseurs (professeurs, principaux, conseillers); 2) la différence entre les deux climats organisationnels par rapport aux attentes de rôle du conseiller telles que perçues par les définisseurs; 3) l'effet de l'interaction sur les perceptions des attentes de rôle des définisseurs à l'intérieur des climats organisationnels des écoles secondaires.

Le but de ce chapitre est de présenter les résultats de l'analyse statistique et de les interpréter.

#### 1. Première Hypothèse

La première hypothèse soutient que les perceptions des attentes de rôle du conseiller diffèrent d'une façon

---

<sup>1</sup> James E. Carlson et Neil H. Timm, Full Rank Multivariate Linear Model, Computer Program (FRMLM), University of Pittsburg, May 1974.

significative entre les professeurs, les principaux et les conseillers.

#### A. Les résultats

1) Les résultats de la multivariance ont démontré en premier lieu que cette hypothèse a été confirmée ( $p < .0001$ ) par rapport à l'ensemble du questionnaire, Should a Counsellor Do These Things or Shouldn't He?. 2) En outre, cette même analyse identifie les groupes de définisseurs qui ont le plus contribué à soutenir cette hypothèse. En effet, les différences significatives se situent entre les professeurs et les conseillers et entre les principaux et les conseillers. Il n'y a pas de différences significatives entre les professeurs et les principaux. 3) L'étape suivante de l'analyse statistique avait pour but de déterminer les variables du test dont les perceptions des professeurs et des conseillers et celles des principaux et des conseillers diffèrent d'une façon significative. Le procédé statistique nous a révélé que les perceptions des groupes de définisseurs ci-haut mentionnés diffèrent d'une façon significative par rapport au counselling personnel et par rapport aux tâches non-professionnelles du rôle du conseiller. En effet, la différence significative entre la moyenne des scores des professeurs et celle des conseillers est 5.708\* par rapport à leurs perceptions du counselling personnel,

et -8.334\* par rapport à leurs perceptions des tâches non-professionnelles. En ce qui concerne les perceptions des principaux et des conseillers, la différence significative de leur moyenne respective est 5.167\* par rapport au counselling personnel et -5.292\* par rapport aux tâches non-professionnelles. Les moyennes sont présentées dans le tableau IV.

L'analyse statistique des perceptions des attentes de rôle du conseiller démontre que les professeurs et les principaux sont plus près les uns des autres et s'opposent aux conseillers. En effet, les perceptions des professeurs et des principaux par rapport au counselling personnel et aux tâches non-professionnelles sont dans une direction opposée à celles des conseillers: d'une part, les perceptions des attentes des professeurs et des principaux sont plus négatives que celles des conseillers par rapport au counselling personnel; d'autre part, les perceptions des attentes des professeurs et des principaux sont plus positives que celles des conseillers par rapport aux tâches non-professionnelles telles que l'enseignement et les tâches cléricales et administratives. Afin de saisir la portée de ces deux conclusions, il nous apparaît important de les interpréter à la lumière des différents points de vue qui caractérisent la position respective de ces trois groupes de définisseurs dans le système scolaire.

Tableau IV.- Moyenne des scores sur les attentes de rôle du conseiller: les professeurs, les principaux, les conseillers, dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise moins la participation et dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise une plus grande participation.

	Professeurs		Principaux		Conseillers		Moyennes
	Moyennes						
Climat qui favorise moins la participation	Educ. Prof:	22.500	Educ. Prof:	22.750	Educ. Prof:	23.583	22.944
	Personnel:	26.333	Personnel:	24.500	Personnel:	20.750	23.861
	Non-Prof:	32.083	Non-Prof:	34.250	Non-Prof:	38.833	35.055
Climat qui favorise une plus grande participation	Educ. Prof:	22.500	Educ. Prof:	20.750	Educ. Prof:	20.417	21.222
	Personnel:	25.250	Personnel:	26.000	Personnel:	19.417	23.555
	Non-Prof:	33.083	Non-Prof:	37.000	Non-Prof:	43.000	37.694
Moyennes	Educ. Prof:	22.500	Educ. Prof:	21.750	Educ. Prof:	22.000	
	Personnel:	25.791	Personnel:	25.250	Personnel:	20.083	
	Non-Prof:	32.583	Non-Prof:	35.625	Non-Prof:	40.917	

### B. L'interprétation

#### a) Les perceptions des attentes relatives au counselling personnel

La première conclusion se relie au counselling personnel. L'analyse statistique nous a permis de conclure que les perceptions des attentes des professeurs et des principaux sont moins en faveur du counselling personnel que celles des conseillers. Afin d'interpréter cette conclusion, nous analyserons les principales raisons qui semblent expliquer les perceptions des attentes des trois groupes de définisseurs. Ceux-ci sont présentés dans l'ordre suivant: les professeurs, les principaux et les conseillers.

L'analyse de la position des professeurs dans le système scolaire nous révèle que leurs perceptions des attentes par rapport au counselling personnel peuvent s'expliquer à partir des facteurs suivants: la communication entre les professeurs et les conseillers, la conception du service aux étudiants, les conditions de travail.

Le manque de communication entre les professeurs et les conseillers peut être un facteur qui explique la réticence des professeurs à l'endroit du counselling personnel. En effet, il est possible que les conseillers ne

donnent pas assez de feed-back aux professeurs au sujet de certains problèmes concernant les étudiants. Les problèmes de ceux-ci ne tombent pas nécessairement sous la loi de la confidentialité. D'ailleurs, avec l'autorisation des étudiants, les conseillers pourraient retirer certains avantages à communiquer avec les professeurs.

Parmi les services que les conseillers sont appelés à rendre aux étudiants, le counselling personnel comporte le danger de consacrer trop de temps à quelques individus au désavantage des autres fonctions que les professeurs jugent essentielles au rôle du conseiller telles que le counselling éducationnel et l'orientation professionnelle. En outre, les professeurs peuvent considérer le psychologue de l'école comme la personne idéale pour aider les étudiants à solutionner leurs problèmes émotionnels, affectifs et sociaux.

Un des documents importants du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Living and Learning<sup>2</sup>, considère le counselling personnel comme faisant partie du rôle des professeurs. Or, les conditions de travail des professeurs et celles des conseillers sont nettement différentes par rapport

---

2 Ontario Department of Education, Living and Learning, the Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario, Toronto, Ontario Department of Education, 1969, p. 127.

au counselling personnel. Plus précisément, les conditions de travail des conseillers favorisent l'exercice de cette fonction alors que celles des professeurs favorisent moins ou presque pas l'exercice du counselling personnel. D'une part, les conseillers sont plus autonomes que les professeurs. Ils ont un bureau à leur disposition. Ainsi, dans une atmosphère de sécurité, les étudiants peuvent confier leurs problèmes les plus personnels, y compris ceux qu'ils ont avec leurs professeurs. De plus, les conseillers peuvent fixer des rendez-vous avec les étudiants à l'intérieur de leur horaire officiel. Enfin, les approches et les techniques du counselling personnel sont laissées à la libre discrétion des conseillers. D'autre part, les professeurs souhaiteraient sans doute rencontrer les étudiants (surtout ceux avec qui ils ont des problèmes en classe) sur une base individuelle afin de les aider à solutionner non seulement leurs problèmes académiques mais aussi leurs problèmes affectifs, émotionnels et sociaux. Or, cette tâche est difficile à accomplir car ils ne disposent pas d'un bureau comme les conseillers. Au surplus, ils seraient obligés dans beaucoup de cas de fixer des entrevues après leur horaire officiel de travail. Ainsi, ils seraient obligés de sacrifier une partie de leur temps consacré soit à leurs activités familiales ou récréatives.

Un autre aspect des conditions de travail des professeurs qui semble défavoriser le counselling personnel aux yeux de ces derniers, réside dans le fait que les professeurs sont plus vulnérables à un contrôle que les conseillers. En effet, les actes et les réglementations du Ministère de l'Education de l'Ontario définissent les tâches des professeurs d'une façon plus claire et précise que celles des conseillers<sup>3</sup>. Par conséquent, les conseillers n'ont pas à rendre des comptes aussi précis et détaillés que les professeurs. De plus, en raison de leur compétence d'anciens professeurs, un certain nombre de principaux sont plus aptes à juger l'efficacité du travail des professeurs que celle du travail des conseillers.

Enfin, le counselling personnel peut paraître menaçant à plusieurs professeurs: lors des entrevues avec les conseillers, les étudiants peuvent critiquer l'enseignement et les attitudes des professeurs en classe. Ainsi, le counselling personnel fournit aux étudiants une occasion de porter atteinte à la réputation des professeurs.

Comme les perceptions des attentes des professeurs, celles des principaux sont moins favorables au counselling

---

<sup>3</sup> Province of Ontario, The Education Act, Statutes of Ontario, 1974, Chapter 109, 147/27, p. 137, 262-263; The Department of Education Act, Regulation, Elementary and Secondary Schools - General, Ontario Regulation 339/66, p. 9, 12, 16, 21; 18-25.

personnel que celles des conseillers. En prenant en considération la position des principaux dans le système scolaire, nous avons relevé plusieurs raisons qui semblent expliquer leurs perceptions.

Les principaux ont la tâche d'administrer leur école respective. Conscients de leur rôle à titre d'administrateurs, les principaux se préoccupent habituellement d'appliquer avec exactitude les diverses procédures dictées par les autorités supérieures. Or, nous avons déjà noté que les réglementations du Ministère de l'Education de l'Ontario définit le rôle du conseiller d'une façon très générale et n'apporte aucune précision par rapport au counselling personnel. A part ces réglementations, le Ministère de l'Education de l'Ontario a publié à notre connaissance deux documents qui contiennent seulement un bref aperçu du counselling personnel. Ces documents sont Living and Learning<sup>4</sup> et Guidance Intermediate and Senior Divisions, Curriculum 1.3 and S. 5<sup>5</sup>. Nous avons vu que l'un de ces documents, Living and Learning souligne que le counselling personnel fait partie de la tâche des professeurs. Ainsi, les documents officiels que nous avons consultés, révèlent que le counselling

---

4 Ontario Department of Education, Living and Learning.

5 Ontario Department of Education, Curriculum 1.3 and S.5, Guidance Intermediate and Senior Divisions, Toronto, Ontario Department of Education, 1968, p. 6-7.

personnel est parfois complètement ignoré ou traité d'une façon superficielle de sorte que les aspects importants de cette fonction ne sont pas explicités. Cette manière d'envisager le counselling personnel semble influencer les principaux dont les perceptions par rapport à celui-ci sont moins favorables que celles des conseillers.

En plus des documents officiels qui peuvent influencer les perceptions des principaux, le counselling personnel comporte certaines caractéristiques qui peuvent être perçues d'une façon moins favorable par ces derniers. En effet, le counselling personnel est souvent identifié à la non-directivité. Or, la directivité joue un rôle important dans le leadership de la majorité des principaux. Ainsi, la non-directivité peut être perçue par les principaux comme un laissez-faire et une menace au bon fonctionnement de l'école.

Les nombreuses entrevues avec quelques individus qui caractérisent souvent le counselling personnel peuvent être perçues d'une façon défavorable par les principaux. En effet, le counselling personnel comporte le danger de trop accaparer les conseillers et empêcher ceux-ci d'accomplir les autres tâches essentielles à leur rôle telles que le counselling éducationnel et l'orientation professionnelle dont la masse des étudiants a besoin.

En plus du danger de consacrer trop de temps à quelques individus au détriment des autres fonctions du conseiller, le counselling personnel se manifeste comme une tâche difficile à évaluer. Or, l'évaluation du travail accompli par les conseillers fait partie des préoccupations des principaux. Dès lors, la difficulté d'évaluer le counselling personnel et de le justifier aux yeux des autorités du système scolaire et des parents peut expliquer la réticence des principaux par rapport à cette fonction du conseiller.

Ainsi, en prenant en considération la position des principaux dans le système scolaire, nous remarquons que l'imprécision des documents officiels et que certaines caractéristiques du counselling personnel sont des éléments reliés à l'explication de la réticence des principaux par rapport à cette fonction. En effet, comparées aux perceptions de ces derniers, celles des conseillers sont plus favorables. Considérons maintenant les raisons qui nous semblent les plus pertinentes pour expliquer les perceptions des attentes par rapport au counselling personnel de ce troisième groupe de définisseurs, c'est-à-dire les conseillers.

La perspective de la position des conseillers dans le système scolaire nous incite à considérer en premier lieu le but institutionnel de l'école. En effet, les objectifs

découlant de celui-ci concerne non seulement la formation intellectuelle des étudiants, mais aussi le développement émotionnel, affectif et social de ces derniers. Or, le counselling personnel semble permettre aux conseillers d'interroger les étudiants par rapport aux différentes dimensions de leur vie et de contribuer par conséquent à leur épanouissement. Ainsi, cette relation entre le counselling personnel et le but institutionnel de l'école (la formation intégrale des étudiants) peut expliquer en partie l'importance que les conseillers accordent à cette fonction.

De même, la référence à une autorité fonctionnelle autre que le principal de l'école peut être également un autre fait expliquant que les attentes des conseillers sont plus en faveur du counselling personnel que celles des principaux et des professeurs. En effet, quelques sondages nous ont révélé que les conseillers consultent souvent des personnes responsables du counselling à l'intérieur de leur commission scolaire. Ces personnes portent selon les milieux le titre de superviseur, de coordonnateur ou de consultant. Habituellement, les principaux les considèrent comme des spécialistes dans le domaine du counselling et peuvent leur accorder la liberté de faire certaines recommandations, voire même de donner certaines directives aux conseillers de leur école. Aussi, bien que le principal soit le premier responsable de son école, ces spécialistes

qui semblent représenter une autorité fonctionnelle aux yeux des conseillers, peuvent encourager ces derniers à pratiquer le counselling personnel.

Lorsque nous examinons de près l'environnement des conseillers scolaires, nous constatons qu'à l'influence des spécialistes en counselling du système scolaire (l'autorité fonctionnelle) peut s'ajouter celle des groupes de spécialistes qui sont à l'extérieur du système scolaire. En effet, l'intérêt que ces groupes de professionnels manifestent à l'endroit du rôle des conseillers scolaires, représente une influence importante de sorte que ceux-ci peuvent même en arriver à s'identifier à ceux-là. Mais avant de présenter les différents facteurs qui contribuent à cette identification, il nous apparaît opportun de préciser le sens de ce phénomène en distinguant l'identité locale de l'identité cosmopolitaine<sup>6</sup>.

L'identité locale caractérise les membres d'une organisation formelle (telle que l'école) qui s'identifie à part entière à celle-ci. Ce sens d'appartenance explique que toutes les aspirations de carrière des membres sont vouées à leur organisation. Par ailleurs, l'identité cosmopolitaine caractérise les professionnels d'une organisation

---

<sup>6</sup> Alvin W. Gouldner, Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles - I, dans Administrative Science Quarterly, vol. 2, no 3, livraison de décembre, 1957, p. 287-292.

formelle qui s'identifient moins à celle-ci qu'à des groupes de professionnels externes. Ainsi, le rôle des professionnels d'une organisation est régulièrement remis en question et redéfini par des confrères qui sont à l'extérieur de son milieu de travail.

Cette distinction entre l'identité locale et l'identité cosmopolitaine révèle un aspect important de la position des conseillers, c'est-à-dire la relation entre ceux-ci et des groupes de professionnels externes au système scolaire. Parmi ces derniers, il convient de mentionner en premier lieu les centres universitaires qui ont largement contribué à la formation des conseillers scolaires: depuis 1967, le Ministère de l'Education de l'Ontario exige un certificat en orientation; un bon nombre de conseillers ont obtenu ou sont en voie d'obtenir une maîtrise en counseling. En second lieu, deux associations de conseillers peuvent être considérées comme des groupes de référence externes importants: l'Association des Conseillers Scolaires de l'Ontario (OSCA) qui comprend parmi ses membres un grand nombre de conseillers scolaires, des éducateurs en counseling et des représentants du Ministère de l'Education de l'Ontario; la Société Canadienne de l'Oriente et de Consultation (SCOC) qui compte plusieurs conseillers scolaires de l'Ontario et des éducateurs en counselling. Ces deux associations tiennent un congrès annuel au cours duquel

des spécialistes prononcent des conférences et des ateliers de travail donnent aux membres l'opportunité de discuter et de remettre en question les différents aspects de leur rôle de conseiller.

L'apport de ces associations comporte en outre certaines publications: un bulletin qui communique des informations à leurs membres et les revues suivantes: Osca (revue de l'Association des Conseillers de l'Ontario) qui paraît quatre fois par année et Conseiller Canadien (revue mensuelle de la Société Canadienne d'Oriente et de Consultation). Enfin, nous notons un autre périodique The School Guidance Worker, publié à tous les deux mois par le Centre d'Oriente de la Faculté d'Education de l'Université de Toronto. Ces différentes revues donnent l'occasion à des spécialistes de publier des articles sur les différentes tâches du conseiller scolaire dont le counselling personnel. Ces groupes de professionnels qui sont à l'extérieur du système scolaire représentent donc pour les conseillers scolaires des centres d'intérêt et d'identification au plan professionnel et semblent influencer leur conception du counselling personnel.

Mise à part l'influence des groupes de spécialistes, le counselling personnel répond sans doute aux goûts et aux aptitudes de certains individus qui se sentent plus à l'aise dans cette fonction que dans les autres tâches du conseiller

telles que l'enseignement et les tâches cléricales et administratives.

Ainsi, la nature du but institutionnel de l'école, l'influence d'une autorité fonctionnelle plus ou moins indépendante des principaux, l'influence de groupes de spécialistes en counselling, à l'extérieur au système scolaire et les traits de personnalité des conseillers semblent constituer par rapport aux limites de notre recherche des facteurs importants pouvant expliquer que les attentes des conseillers sont plus favorables au counselling personnel que celles des professeurs et des principaux.

b) Les perceptions des attentes relatives  
aux tâches non-professionnelles

La conclusion reliée aux tâches non-professionnelles des conseillers se formule de la manière suivante: les perceptions des attentes des professeurs et des principaux sont plus en faveur des tâches non-professionnelles du rôle du conseiller que celles des conseillers.

L'interprétation de cette deuxième conclusion semble comporter comme celles de la première conclusion plusieurs facteurs reliés à la position respective des trois groupes de définisseurs dans le système scolaire. Voici les principaux facteurs qui peuvent analyser les perceptions des attentes

des professeurs par rapport aux tâches non-professionnelles du rôle du conseiller.

Le Ministère de l'Education de l'Ontario exige que les conseillers aient le statut de professeur<sup>7</sup>. Qualifiés sur le plan pédagogique, les conseillers peuvent donc cumuler les tâches de professeur et celles des conseillers. Cette situation ne peut que favoriser le professionnalisme des professeurs. Car, si les conseillers étaient complètement libérés de la tâche d'enseignement, les conditions de travail des professeurs deviendraient plus difficiles: le nombre d'étudiants par classe et les heures de cours augmenteraient sans compter qu'une plus grande fatigue et un rendement inférieur pourraient en résulter. D'ailleurs, l'enseignement accompli par les conseillers peut contribuer à l'efficacité des autres tâches de ces derniers: d'une part, l'enseignement peut donner aux conseillers une connaissance plus précise des difficultés que les professeurs et les étudiants rencontrent dans une salle de classe et par là même peut les aider à envisager d'une façon plus objective certains problèmes des étudiants; d'autre part, l'enseignement peut favoriser la communication entre les conseillers et les professeurs.

---

7 The Department of Education Act, Regulation, Elementary and Secondary Schools - General, Ontario, Regulation 339/66, 39 (a)(b), p. 21.

Le statut professionnel des professeurs semble expliquer aussi leurs attentes par rapport aux tâches cléricales et administratives du rôle du conseiller. En effet, nous présumons que la plupart des professeurs ne sont pas intéressés à augmenter leurs tâches cléricales et administratives. Ainsi, cette possibilité pourrait devenir une réalité si les conseillers étaient complètement libérés de ces fonctions.

Les perceptions des attentes des principaux par rapport aux tâches non-professionnelles des conseillers se rapprochent de celles des professeurs. Toutefois, il nous apparaît que les raisons qui expliquent leurs attentes sont en partie semblables et en partie différentes de celles des professeurs.

Parmi les objectifs que le leadership du principal vise à atteindre, la qualité de l'enseignement est prioritaire. En effet, les efforts des principaux et des professeurs sont orientés vers cet objectif. Aussi, les principaux accordent une attention toute particulière à l'évaluation de cette tâche afin de rendre des comptes précis sur la qualité de l'enseignement de leurs professeurs. Comparé à cette tâche qui représente un des objectifs majeurs de l'école, le counselling semble constituer un objectif secondaire pour les principaux.

Si l'enseignement occupe une place plus importante que le counselling dans les activités de leadership des principaux, les points de vue et les aspirations du groupe majoritaire, c'est-à-dire les professeurs, ne peuvent laisser la direction de l'école indifférente. Or, nous avons noté que les professeurs attachent une certaine importance aux tâches non-professionnelles des conseillers afin d'assurer la qualité de leur travail. Dans ces circonstances, les principaux peuvent difficilement ignorer les points de vue et les aspirations des professeurs par rapport à l'enseignement et aux tâches cléricales et administratives que les conseillers doivent accomplir. D'ailleurs, suite à une observation précédente, l'enseignement peut être bénéfique pour les conseillers: il peut permettre à ceux-ci de prendre conscience des difficultés que les professeurs donnent aux étudiants et de celles que ceux-ci donnent à ceux-là. En outre, l'enseignement semble favoriser la communication et les interactions entre les professeurs et les conseillers. Enfin, nous signalons que les préoccupations des principaux sont différentes de celles des conseillers: ceux-là sont plus prédisposés à un comportement bureaucratique que ceux-ci du fait de leur obligation de présenter aux autorités supérieures des rapports sur l'administration de leur école. Ainsi, l'orientation bureaucratique des principaux par rapport à leur rôle peut expliquer en partie que ceux-ci soient

en faveur des tâches cléricales et administratives des conseillers.

La priorité de l'enseignement sur le counselling, l'importance des points de vue et des aspirations des professeurs pour les principaux, les avantages de l'enseignement pour les conseillers et l'orientation bureaucratique des principaux par rapport à leur rôle sont dans la perspective limitante de notre étude les facteurs importants pour expliquer que les perceptions des attentes des principaux sont plus en faveur des tâches non-professionnelles des conseillers que celles de ces derniers. Alors, pourquoi les perceptions des conseillers sont-elles moins en faveur de ces tâches que celles des principaux et des professeurs?

L'interprétation de cette conclusion nous amène à évoquer de nouveau l'influence de l'autorité fonctionnelle plus ou moins indépendante des principaux et l'influence des groupes de spécialistes qui sont à l'extérieur du système scolaire. Si ces spécialistes favorisent l'exercice du counselling personnel, les raisons suivantes nous démontrent qu'ils auront une certaine tendance à défavoriser les fonctions non-professionnelles des conseillers. D'une part, l'accomplissement de celles-ci peut empêcher les conseillers de consacrer plus de temps au counselling personnel. D'autre part, sous certains aspects, les tâches non-professionnelles (l'enseignement, les fonctions cléricales et

administratives) semblent incompatibles avec le counselling personnel. En effet, les étudiants peuvent identifier les conseillers aux professeurs réguliers et au personnel de l'administration de l'école. Par conséquent, la confidentialité, un des aspects essentiels du counselling personnel, semble être compromise; de même, l'objectivité du jugement des conseillers ne semble plus possible.

Ces différents facteurs et ceux que nous avons exposés à propos des perceptions des professeurs et des principaux viennent nous aider à comprendre le sens de la deuxième conclusion de la première hypothèse qui a été formulée de la manière suivante: les perceptions des attentes des professeurs et des principaux sont plus en faveur des tâches non-professionnelles du rôle du conseiller que celles des conseillers.

## 2. Deuxième Hypothèse

La deuxième hypothèse ne considère pas les trois groupes de définisseurs en particulier, mais vérifie s'il y a des différences significatives entre les deux climats organisationnels des écoles secondaires par rapport aux trois variables du rôle du conseiller à savoir le counselling éducationnel et professionnel ("vocational"), le counselling personnel et les tâches non-professionnelles.

A. Les résultats

L'analyse de la multivariance qui a porté sur l'ensemble du questionnaire a confirmé cette hypothèse ( $p < 0.0411$ ). Plus précisément, l'analyse de la multivariance a démontré que les perceptions des attentes des trois groupes de définisseurs (professeurs, principaux et conseillers) par rapport au rôle du conseiller dans un climat organisationnel de moins grande participation diffèrent d'une façon significative des perceptions des attentes des groupes de définisseurs similaires par rapport au rôle du conseiller dans un climat organisationnel de plus grande participation.

De plus, l'analyse statistique a révélé que les tâches non-professionnelles constituent la variable qui a le plus contribué à cette différence significative. En effet, la différence des moyennes par rapport aux tâches non-professionnelles entre le climat qui favorise moins la participation et le climat qui favorise une plus grande participation est  $-2.639^*$ . Les moyennes sont présentées dans le tableau IV, page 105.

Ainsi, les attentes des définisseurs des écoles dont le climat favorise le plus la participation sont moins en faveur des tâches non-professionnelles que celles des définisseurs des écoles dont le climat favorise moins

la participation.

### B. L'interprétation

Cette conclusion met en évidence l'importance des deux climats organisationnels pour expliquer la différence des perceptions des attentes par rapport aux tâches non-professionnelles. Nous remarquons en premier lieu que les définisseurs des écoles dont le climat favorise une plus grande participation sont moins en faveur des tâches non-professionnelles.

Le climat organisationnel dont il est question ici favorise une plus grande participation. En d'autres mots, le leader consulte davantage ses subordonnés. Il facilite en outre la communication des idées et des informations entre lui et ses subordonnés et entre ceux-ci. Dans ce climat, les conseillers peuvent donc communiquer plus facilement avec leur principal et les professeurs et faire valoir leurs aspirations par rapport aux tâches non-professionnelles telles que l'enseignement et les fonctions cléricales et administratives. Or, étant professionnels du counselling, les conseillers sont plutôt portés à considérer d'une façon défavorable les tâches non-professionnelles. Dès lors, nous pouvons expliquer que les perceptions des principaux et des professeurs (qui sont en communication avec les conseillers) par rapport à ces dernières ont

tendance à être moins favorables.

En second lieu, les définisseurs des écoles dont le climat organisationnel favorise moins la participation sont plus en faveur des tâches non-professionnelles que les définisseurs du climat de plus grande participation.

Dans ce climat, le leader consulte moins ses subordonnés. Il favorise moins la collaboration et la communication des idées et des informations entre lui et ses subordonnés d'une part et entre ces derniers d'autre part. Dans ce climat plus autoritaire, les aspirations des conseillers atteignent plus difficilement les principaux et les professeurs. Au contraire, l'importance que ces deux derniers groupes attachent aux tâches non-professionnelles du rôle du conseiller (l'enseignement et les fonctions cléricales et administratives) prédomine les aspirations des conseillers, de sorte que ceux-ci peuvent être amenés à percevoir ces tâches d'une façon plus favorable.

Les caractéristiques propres à chacun des deux climats organisationnels semblent donc expliquer la conclusion suivante: les attentes des définisseurs du climat de plus grande participation sont moins en faveur des tâches non-professionnelles que les attentes des définisseurs du climat de moins grande participation.

Toutefois, la différence significative entre les deux climats organisationnels porte uniquement sur les tâches non-professionnelles. Les deux autres variables à savoir le counselling personnel et le counselling éducationnel et professionnel ("vocational") n'ont pas contribué d'une façon significative à la différence entre les deux climats organisationnels. Cette limite nous apparaît importante et soulève la question suivante: dans quelle mesure le climat organisationnel atteint-il les conseillers? La conclusion de la deuxième hypothèse nous laisse entrevoir que le climat organisationnel atteint difficilement les conseillers. A cet égard, la vérification de la troisième hypothèse semble nous apporter un éclairage plus définitif.

### 3. Troisième Hypothèse

La troisième hypothèse vise à vérifier l'effet de l'interaction entre les deux climats et les groupes de définisseurs sur les perceptions des attentes de rôle du conseiller.

#### A. Les résultats

L'analyse de la multivariance n'a pas confirmé cette hypothèse ( $p < 0.6079$ ). Par conséquent, il n'y a pas d'interaction significative entre les climats organisationnels et les groupes de définisseurs lorsque leurs perceptions

des attentes relatives au rôle du conseiller sont mesurées.

L'absence d'interaction significative n'est pas surprenante parce que les différences reliées aux perceptions des attentes de rôle du conseiller entre les groupes du climat de moins grande participation sont dans la direction opposée aux différences reliées aux perceptions des attentes de rôle du conseiller entre les groupes du climat de plus grande participation.

Ainsi, les différences des moyennes entre les principaux et les conseillers sont les suivantes: Ces deux groupes diffèrent plus dans le climat de moins grande participation par rapport au counselling éducationnel et professionnel ( $22.750 - 23.583 = -1.833$ ) que dans le climat de plus grande participation ( $20.750 - 20.417 = 0.333$ ). Quant au counselling personnel, ces deux groupes diffèrent moins dans le climat de moins grande participation ( $24.500 - 20.750 = 3.750$ ) que dans le climat de plus grande participation ( $26.000 - 19.417 = 6.583$ ). Quant aux tâches non-professionnelles, ces deux groupes diffèrent moins dans le climat de moins grande participation ( $34.250 - 38.833 = -4.583$ ) que dans le climat de plus grande participation ( $37.000 - 43.000 = -6.000$ ).

En ce qui concerne les professeurs et les conseillers les différences des moyennes sont les suivantes: ces deux groupes diffèrent plus dans le climat de moins grande

participation par rapport au counselling éducationnel et professionnel ( $22.500 - 23.583 = -1.083$ ) que dans le climat de plus grande participation ( $22.500 - 20.417 = 0.083$ ). Quant au counselling personnel, ces deux groupes diffèrent moins dans le climat de moins grande participation ( $26.333 - 20.750 = 5.583$ ) que dans le climat de plus grande participation ( $25.250 - 19.417 = 5.833$ ). Quant aux tâches non-professionnelles, ces deux groupes diffèrent moins dans le climat de moins grande participation ( $32.083 - 38.833 = -6.750$ ) que dans le climat de plus grande participation ( $33.083 - 43.000 = -9.917$ ).

Ainsi, ces résultats démontrent qu'il n'y a pas d'interaction significative. Toutefois, la comparaison des différences à l'intérieur des deux climats révèlent une tendance à confirmer l'hypothèse par rapport aux tâches non-professionnelles du rôle du conseiller.

#### B. L'interprétation

L'interprétation de cette conclusion nous amène à analyser: a) la situation des groupes de définisseurs des attentes de rôle des conseillers; b) la situation des professeurs et des conseillers par rapport au climat organisationnel.

a) La situation des groupes de définisseurs  
des attentes de rôle des conseillers

L'analyse statistique des résultats concernant la première hypothèse a démontré que les perceptions des attentes sur le rôle du conseiller diffèrent d'une façon significative entre les professeurs et les principaux d'une part et les conseillers d'autre part. Ainsi, par rapport aux perceptions des attentes relatives au rôle du conseiller, la situation des trois groupes de définisseurs est la suivante: les conseillers se distinguent des professeurs et des principaux qui sont plus près les uns des autres. Cette situation soulève les deux questions suivantes: "quels sont les facteurs qui rapprochent les professeurs et les principaux?"; "Quels sont les facteurs qui isolent les conseillers par rapport aux deux autres groupes de définisseurs: les professeurs et les principaux?"

A notre connaissance, les facteurs les plus importants qui rapprochent les professeurs et les principaux peuvent être les suivants:

Les Actes et les réglementations du Ministère de l'Education de l'Ontario définissent leur rôle respectif

d'une façon claire et précise<sup>8</sup>.

L'objectif majeur de l'école est l'enseignement. Celui-ci est la fonction principale des professeurs et constitue en quelque sorte la philosophie qui commande l'administration de l'école.

A titre d'anciens professeurs, un nombre remarquable de principaux partage avec leurs professeurs une formation et une expérience similaire dans le domaine pédagogique. Aussi, nous présumons que les principaux sont plus aptes à comprendre les aspirations des professeurs que celles des conseillers.

Ces différents facteurs contribuent sans doute à rapprocher les principaux et les professeurs de sorte que ceux-ci et ceux-là sont sur la même ligne hiérarchique et fonctionnelle. Bref, le principal de l'école n'est pas seulement la personne à qui les professeurs doivent obéir, mais il incarne en outre le centre de référence le plus important pour définir leur rôle d'enseignants et l'exercice de celui-ci. Mais, la situation des conseillers dans le système scolaire est en partie différente de celle des

---

<sup>8</sup> Province of Ontario, The Education Act, Statutes of Ontario, 1974, chapter 109, section 1 (1), 39, p. 6; section 10 (1) 23, p. 17; section 27 (1) p. 30; section 146, 11, p. 133; section 230, p. 200-201; section 224-242, p. 196-209. The Department of Education Act, Regulation Elementary and Secondary Schools - General, Ontario, Regulation 339/66, section 15-16, p. 9-11; section 22-39, p. 18-25.

professeurs et des principaux. Voyons les facteurs qui à notre connaissance peuvent contribuer à les isoler par rapport à ces deux derniers groupes.

Les conseillers en Ontario ont un double statut: celui de professeur et celui de conseiller. Toutefois, ces deux statuts ne semblent pas avoir la même importance car le statut de professeur est une condition pour devenir conseiller. De plus, les réglementations du Ministère de l'Education ne définissent pas ces deux statuts de la même manière: celui des professeurs est défini avec plus de clarté et de précision alors que celui des conseillers est défini d'une façon très générale. Au plan légal, cette situation du statut des conseillers par rapport à celui des professeurs, peut amener les principaux et les professeurs à percevoir le rôle du conseiller comme étant secondaire par rapport à celui des professeurs.

La présence d'une autorité fonctionnelle plus ou moins indépendante des principaux peut être un autre facteur qui peut contribuer à isoler les conseillers par rapport aux deux autres groupes de définisseurs: les principaux et les professeurs. Nous avons démontré plus haut que les principaux peuvent accorder à des individus reconnus comme des spécialistes en counselling dans le système scolaire (superviseurs, coordonnateurs, consultants) la liberté de faire des recommandations ou de donner des directives

aux conseillers scolaires. Ainsi, tout en étant dans la ligne hiérarchique par rapport aux principaux, les conseillers peuvent être dépendants d'une autorité fonctionnelle qui n'est pas nécessairement représentée par les principaux.

En plus de l'influence des spécialistes du système scolaire, vient s'ajouter celle des groupes de professionnels en counselling qui sont à l'extérieur du système scolaire. En effet, l'identification des conseillers à ces groupes de spécialistes dont nous avons fait état précédemment peut contribuer à isoler les conseillers scolaires par rapport aux principaux et aux professeurs.

Enfin, la pratique du counselling souvent caractérisée par la non-directivité fait habituellement référence à la maturité des étudiants lorsque ceux-ci doivent prendre des décisions. Or, ce principe peut être mis en doute par les principaux et les professeurs qui peuvent accorder une grande importance aux résultats scolaires dans l'orientation des étudiants. Ainsi, ce point de vue peut amener les principaux et les professeurs à minimiser l'importance du counselling et par là même à s'opposer aux conseillers qui considèrent celui-ci comme une fonction importante.

Ces différents facteurs peuvent rapprocher les professeurs des principaux et faciliter la communication entre ceux-ci et ceux-là. Par ailleurs, d'autres facteurs semblent contribuer à isoler les conseillers par rapport aux

professeurs et aux principaux et empêcher dans une certaine mesure la communication entre ces deux groupes de définisseurs d'une part et les conseillers d'autre part.

b) La situation des professeurs et des conseillers par rapport au climat organisationnel

Les observations précédentes nous ont amené à distinguer la situation des conseillers de la situation des professeurs par rapport au leadership des principaux. Or, le climat organisationnel des écoles peut être en relation avec le leadership des principaux. Dès lors, il nous semble possible d'affirmer que le climat organisationnel atteint plus facilement les professeurs que les conseillers puisque ceux-là sont plus influencés par le leadership des principaux que ceux-ci. Cette situation des conseillers par rapport au climat organisationnel peut s'expliquer à partir des diverses variables causales de ce dernier.

Les différentes variables causales du climat organisationnel ont déjà été présentées dans le chapitre premier. Nous suivons ici le même ordre de présentation.

L'engagement par rapport au but: dans quelle mesure les individus à l'intérieur de l'école ou dans le système scolaire sont-ils engagés par rapport au but? Cette variable semble atteindre plus difficilement les conseillers que les professeurs. En effet, nous avons vu que l'objectif

majeur des principaux et des professeurs est l'enseignement, alors que les conseillers sont beaucoup plus orientés vers le but institutionnel de l'école c'est-à-dire la formation intégrale des étudiants.

Le niveau décisionnel concernant l'administration de l'école peut se situer à différents niveaux du système scolaire: la commission scolaire, la direction de l'école, c'est-à-dire le principal ou encore le principal et ses professeurs... Or, nous avons fait remarquer que tout en étant soumis à l'autorité hiérarchique des principaux, les conseillers se réfèrent à une autorité fonctionnelle (superviseurs, coordonnateurs, consultants) plus ou moins indépendante des principaux. Par conséquent, les décisions ou les recommandations concernant le rôle des conseillers ne semblent pas venir nécessairement des principaux.

La coopération en équipe: dans quelle mesure les divers groupes à l'intérieur de l'école et à l'intérieur du système scolaire coopèrent-ils en équipe? Les raisons que nous venons d'évoquer nous indiquent que le travail d'équipe semble difficilement réalisable entre les principaux et les professeurs d'une part et les conseillers d'autre part. En effet, les principaux et les professeurs sont beaucoup plus engagés par rapport à l'objectif majeur de l'école, c'est-à-dire l'enseignement que par rapport aux objectifs découlant du but institutionnel. De leur côté,

les conseillers sont plus engagés par rapport à celui-ci que par rapport à celui-là.

En outre, les principaux ne semblent pas incarner nécessairement la véritable autorité fonctionnelle des conseillers puisque des spécialistes en counselling de la commission scolaire peuvent émettre dans plusieurs cas des recommandations, voire même des directives. Enfin, nous avons mentionné que sur le plan professionnel les conseillers peuvent s'identifier à des groupes de spécialistes qui sont à l'extérieur du système scolaire.

L'appui du leader à l'égard de ses subordonnés: Cette variable a trait à l'importance et à la valeur personnelle qu'un superviseur accorde à ses subordonnés. Ici encore, nous remarquons que les principaux et les professeurs sont plus orientés vers l'enseignement que vers le but institutionnel de l'école. Ce dernier représente l'objectif majeur des conseillers. Ainsi, en raison de l'objectif majeur de l'école c'est-à-dire l'enseignement, nous pouvons concevoir que les principaux aient tendance à donner plus d'importance aux professeurs qu'aux conseillers. D'ailleurs, les remarques précédentes à propos de l'autorité fonctionnelle des conseillers viennent corroborer ce point de vue.

En examinant de près les autres variables causales du climat organisationnel (l'ouverture d'esprit du leader

aux idées de ses subordonnés, la formation d'une équipe qui implique un échange ouvert et fréquent des idées entre le leader et ses subordonnés, la participation à la prise de décision, la confiance mutuelle) nous pouvons évoquer les mêmes raisons pour démontrer qu'elles atteignent plus difficilement les conseillers que les professeurs.

L'analyse de la multivariance a démontré qu'il n'y avait pas d'interaction significative entre les deux climats organisationnels des écoles secondaires (le climat de plus grande participation et le climat de moins grande participation) et les groupes de définisseurs des attentes de rôle du conseiller à savoir les professeurs, les principaux et les conseillers. L'interprétation de cette conclusion nous a amené à analyser la situation des groupes de définisseurs des attentes de rôle du conseiller. Ainsi, plusieurs facteurs peuvent expliquer le rapprochement des principaux et des professeurs alors que d'autres facteurs peuvent expliquer l'isolement des conseillers par rapport à ces deux groupes de définisseurs. Or, le climat organisationnel peut être en relation avec le leadership des principaux. Dès lors, le climat organisationnel atteindrait plus facilement les professeurs (qui semblent être plus près et dépendants des principaux) que les conseillers (qui semblent être plus isolés et moins dépendants des principaux). Cette situation d'isolement des conseillers, par rapport aux professeurs et aux principaux

et du même coup par rapport au climat organisationnel peut expliquer l'absence d'interaction significative entre les deux climats organisationnels des écoles secondaires et les trois groupes de définisseurs des attentes de rôle du conseiller.

Pour conclure, les trois hypothèses présentées dans ce chapitre concernaient respectivement: les perceptions des attentes du rôle du conseiller par les professeurs, les principaux et les conseillers; la différence entre les deux climats organisationnels par rapport aux perceptions des attentes de rôle du conseiller; l'interaction entre les trois groupes de définisseurs lorsque leurs perceptions des attentes de rôle du conseiller sont mesurées et les deux climats organisationnels des écoles secondaires.

L'analyse statistique nous a permis de conclure que les perceptions des attentes du rôle du conseiller diffèrent d'une façon significative entre les trois groupes de définisseurs. Toutefois, ces différences significatives se situent entre les professeurs et les principaux d'une part et les conseillers d'autre part. Les deux variables qui ont contribué à ces différences significatives sont le counselling personnel et les tâches non-professionnelles.

En effet, les perceptions des attentes des professeurs et des principaux sont moins en faveur du counselling personnel que celles des conseillers. Les perceptions

des attentes des professeurs et des principaux sont plus en faveur des tâches non-professionnelles que celles des conseillers.

Ces résultats démontrent donc qu'il y a un manque de consensus entre deux groupes de définisseurs c'est-à-dire les professeurs et les principaux et le groupe de conseillers par rapport aux deux variables suivantes: le counseling personnel et les tâches non-professionnelles. En nous situant dans la perspective de la position particulière de ces trois groupes de définisseurs dans le système scolaire, nous avons relevé plusieurs facteurs qui peuvent expliquer ce manque de consensus.

En second lieu, l'analyse statistique a démontré que les attentes des définisseurs (professeurs, principaux et conseillers) du climat organisationnel de plus grande participation sont moins en faveur des tâches non-professionnelles que les attentes des définisseurs du climat organisationnel de moins grande participation. Cette conclusion nous révèle qu'il y a un manque de consensus par rapport aux tâches non-professionnelles entre les trois groupes de définisseurs du climat organisationnel de plus grande participation et les trois groupes de définisseurs du climat organisationnel de moins grande participation. Les facteurs qui expliquent la plus ou moins grande participation des climats organisationnels ont été pris en considération pour

expliquer la conclusion de cette deuxième hypothèse.

En dernier lieu, l'analyse statistique a rejeté l'hypothèse de l'interaction entre les deux climats organisationnels et les trois groupes de définisseurs lorsque les perceptions des attentes de ces derniers par rapport au rôle du conseiller sont mesurées. Ces résultats vont à l'encontre de l'hypothèse de recherche et des fondements théoriques de celle-ci. L'interprétation de cette conclusion nous a amenés à analyser les facteurs les plus importants qui rapprochent les professeurs et les principaux et ceux qui contribuent à isoler les conseillers par rapport à ces deux derniers groupes. Cette situation des groupes de définisseurs peut expliquer que le climat organisationnel qui peut être en relation avec le leadership des principaux, atteint plus difficilement les conseillers que les professeurs. Ainsi, l'interaction qui présuppose que le climat organisationnel atteint autant les conseillers que les professeurs, n'a pas été confirmée.

## RESUME ET CONCLUSIONS

Le but de cette recherche était de vérifier la relation entre le climat organisationnel des écoles secondaires et le degré de consensus relatif aux attentes de rôle du conseiller entre les principaux, les professeurs et les conseillers. En effet, le schème théorique de cette étude soutient l'hypothèse de recherche suivante: le climat organisationnel de plus grande participation est relié à un degré de consensus plus élevé par rapport aux attentes de rôle du conseiller entre les principaux, les professeurs et les conseillers que le climat organisationnel de moins grande participation. L'instrument de Rensis et Jane Likert, intitulé Profile of a School fut utilisé pour mesurer le climat organisationnel des écoles secondaires. Le questionnaire de Richard S. Dunlop, Should a Counselor do These Things or Shouldn't He? fut utilisé pour mesurer les perceptions des attentes relatives au rôle du conseiller.

Cette étude a vérifié les trois hypothèses suivantes:

1. Les perceptions des attentes de rôle du conseiller diffèrent d'une façon significative entre les professeurs, les principaux et les conseillers. (Chaque groupe de définisseurs est envisagé d'une façon globale c'est-à-dire sans distinction par rapport aux deux climats organisationnels.)
2. Le climat organisationnel de moins grande participation diffère d'une façon significative du climat organisationnel de plus grande participation par rapport aux perceptions des attentes de rôle du conseiller. (Cette hypothèse ne distingue pas les perceptions des trois groupes de définisseurs.)

3. Il y a une interaction significative entre les deux climats organisationnels (celui de plus grande participation et celui de moins grande participation) et les trois groupes de définisseurs: professeurs, principaux et conseillers.

La vérification de ces trois hypothèses nous a permis de tirer les conclusions suivantes:

1. Les perceptions des attentes de rôle du conseiller diffèrent d'une façon significative entre les groupes de définisseurs: les perceptions des attentes des professeurs et des principaux sont moins en faveur du counselling personnel que celles des conseillers; les perceptions des attentes des professeurs et des principaux sont plus en faveur des tâches non-professionnelles que celles des conseillers. Cette conclusion implique que certains facteurs semblent contribuer à rapprocher les professeurs et les principaux alors que d'autres facteurs semblent contribuer à isoler les conseillers de ces deux derniers groupes de définisseurs.
2. Le climat organisationnel de moins grande participation diffère d'une façon significative du climat organisationnel de plus grande participation. Les tâches non-professionnelles représentent la variable qui a contribué à cette différence significative: les attentes reliées aux tâches non-professionnelles sont perçues d'une façon moins favorable dans le climat de plus grande participation que dans le climat de moins grande participation. Cette conclusion implique que le climat organisationnel semble atteindre difficilement des conseillers puisqu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux climats organisationnels par rapport aux deux autres variables à savoir le counselling personnel et le counselling éducationnel et professionnel ("vocational").
3. Il n'y a pas d'interaction significative entre les deux climats organisationnels et les trois groupes de définisseurs lorsque les perceptions des attentes relatives au rôle du conseiller sont mesurées. En d'autres mots, les perceptions des attentes relatives au rôle du conseiller ne diffèrent pas d'une

façon significative entre deux groupes de définisseurs lorsque les climats organisationnels sont pris en considération. Cette absence d'interaction significative implique que le climat organisationnel des écoles secondaires n'atteint pas suffisamment les conseillers.

Cette dernière conclusion ne confirme pas le schème théorique de cette étude. Plus précisément, les résultats de cette recherche expérimentale n'ont pas démontré que le degré de consensus par rapport aux perceptions des attentes de rôle du conseiller, entre les principaux, les professeurs et les conseillers est plus élevé dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise une plus grande participation que dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise une moins grande participation. Ce résultat négatif peut s'expliquer de la manière suivante: les conseillers semblent être trop isolés des principaux et des professeurs. Or, le climat organisationnel peut être en relation avec le leadership des principaux. Par conséquent, le climat organisationnel semble atteindre difficilement les conseillers.

La conclusion de la deuxième hypothèse semble confirmer la nuance de cette dernière observation. En effet, les perceptions des attentes des trois groupes de définisseurs sont moins en faveur des tâches non-professionnelles dans le climat de plus grande participation que dans le climat de moins grande participation. En tenant compte de

cette différence significative, il semble que les conseillers communiquent un peu plus avec les principaux et les professeurs dans le climat de plus grande participation que dans celui de moins grande participation. Ainsi, nous pouvons présumer que les conseillers ne sont pas complètement isolés du climat organisationnel des écoles.

Cette étude expérimentale a été réalisée dans certaines conditions spécifiques: le choix des écoles secondaires et des participants, les instruments utilisés, la procédure suivie pour administrer ces derniers et pour recueillir les données... Ces conditions limitent la généralisation des résultats de ce projet de recherche. Celui-ci peut donc faire l'objet de plusieurs études. A cet égard, nous jugeons opportun de faire certaines suggestions.

La conclusion de la deuxième hypothèse nous permet de constater que les conseillers ne semblent pas complètement isolés des principaux et des professeurs. Cette constatation nous suggère que le présent projet de recherche soit repris dans un plus grand nombre d'écoles secondaires ou dans des systèmes scolaires différents de celui de l'Ontario.

La présente étude a démontré que les attentes des professeurs et des principaux sont moins favorables au counselling personnel que celles des conseillers. En outre, les attentes de ceux-là sont plus favorables aux tâches

non-professionnelles que celles des conseillers. A partir de ces résultats, nous pouvons suggérer que le présent projet de recherche soit repris en incluant les étudiants parmi les groupes de définisseurs. En effet, le counseling personnel ainsi que le counselling éducationnel et professionnel ("vocational") concernent directement les étudiants. Ceux-ci semblent donc être plus près des conseillers que les principaux et les professeurs. De plus, la théorie de Likert soutient que le climat organisationnel des écoles atteint les étudiants.

La présente étude nous suggère indirectement un projet de recherche semblable au niveau élémentaire. D'une part, la population des écoles élémentaires est plus restreinte que celle des écoles secondaires. D'autre part, le but institutionnel de l'école c'est-à-dire la formation intégrale des élèves peut influencer davantage le leadership des principaux au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire. Ces facteurs peuvent favoriser les interactions entre les groupes de définisseurs et du même coup peuvent contribuer à rapprocher les conseillers des principaux et des professeurs. Ainsi, le climat organisationnel qui peut être relié au leadership des principaux atteindrait plus facilement les conseillers au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire.

La notion de rôle comporte deux aspects: les attentes ou l'aspect normatif et le comportement actuel. Or,

cette recherche a porté sur l'aspect normatif du rôle. Nous pouvons donc suggérer une étude qui envisagerait la relation entre le climat organisationnel des écoles et les perceptions du rôle actuel du conseiller par différents groupes du système scolaire: principaux, professeurs, conseillers... Nous rappelons ici que l'étude de Cottingham a porté sur la relation entre le climat organisationnel des écoles secondaires et la proportion de temps que les conseillers accordent à leurs différentes tâches. Les limites de cette recherche ont déjà été indiquées.

Enfin, une étude plus approfondie, dans le cadre d'une recherche expérimentale, de l'influence des différents facteurs mentionnés comme étant des éléments possibles pour expliquer les trois hypothèses de notre étude, constitue une de nos dernières recommandations.

La présente recherche a tenté d'élaborer et de vérifier sur le plan expérimental une théorie destinée à étudier le rôle des conseillers dans les écoles secondaires. La réalisation des différents projets de recherche suggérés plus haut, pourrait contribuer au développement et au perfectionnement de cette théorie. En effet, les conclusions de ces diverses études pourraient mettre en lumière l'importance du climat organisationnel des écoles pour clarifier la définition du rôle des conseillers et pour intégrer ceux-ci dans le système scolaire.

## BIBLIOGRAPHIE

Blankfield, Miron William, An Analysis of the Organizational Climates of Selected School Districts in the State of Texas, unpublished doctoral thesis presented to the Faculty of the College of Education, University of Houston, 1971, xviii-271 p.

Le but de cette recherche était d'analyser les perceptions des climats organisationnels par les directeurs généraux ("superintendents"), les administrateurs adjoints et les principaux. Dans sa revue de la littérature, l'auteur présente un synthèse des diverses théories du climat organisationnel.

Cottingham, Harold E., An Analysis of the Relationship between Organizational Climate and the Performance of Counselor Functions, American Personnel and Guidance Association, Washington, D.C., 1963, ERIC 031747, Document Resume.

La relation entre huit variables du climat organisationnel des écoles secondaires et la proportion de temps accordée à huit fonctions du rôle du conseiller a fait l'objet de cette étude. Les résultats ont démontré une absence de relation entre les deux catégories de variables. L'auteur suggère que d'autres études soient entreprises dans ce domaine.

Dawson, C. G., Exploration of the Occupational Guidance Role of the Public Secondary School Guidance Counselor, North Carolina State University at Raleigh, Office of Education, Washington, D.C., Bureau of Research, 1969, ERIC, ED 052365, x-98 p.

Dans sa recherche, l'auteur a fondé son analyse du consensus entre les groupes de définisseurs par rapport aux attentes de rôle du conseiller, sur la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern. Il conclut que les facteurs socio-psychologiques ont plus d'influence sur le consensus que les facteurs de situation.

Dunlop, Richard S., An Analysis of the Expectations held for School Counselors by Members of Several Professional and Lay Groups, unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, 1964, xv-328 p.

Cette étude a analysé les attentes des éducateurs en counselling, des conseillers, des administrateurs d'écoles, des parents et des étudiants afin de déterminer le caractère approprié des différentes tâches du conseiller des écoles secondaires. L'auteur a construit le questionnaire Should a Counselor do these Things or Shouldn't He? L'élaboration de cet instrument représente une partie importante de cette étude. Il a été utilisé dans la présente recherche.

Farley, Eugene J., Role of the Counselor in Selected Junior High Schools of New Jersey as Perceived by Counselors, Principals, Teachers and Students, unpublished doctoral thesis, Rutgers, the State University, 1964, ix-197 p.

Le but de cette recherche était d'analyser le consensus sur les attentes de rôle du conseiller entre différents groupes de définisseurs. L'auteur conclut que la communication peut expliquer les degrés de consensus.

Farrell, James Alan, An Analysis of the Elementary School Counselor Position: the Role Expectations of Counselors, Principals and Teachers, unpublished doctoral thesis presented to the College of Education, University of Rochester, 1968, xiv-200 p.

L'auteur a analysé le degré de consensus entre les principaux, les professeurs et les conseillers par rapport aux attentes de rôle du conseiller des écoles élémentaires. Cette analyse du consensus était fondée sur la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern. Les facteurs qui semblent reliés aux degrés de consensus sont la communication, les interactions et le climat des écoles.

Fredrick, James R., Concepts of the Role of the Counselor in Selected Schools as Held by the Counselor and Other Professional Personnel, unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, 1961, viii-292 p.

Cette étude identifie et compare le rôle actuel et idéal des conseillers à partir des perceptions des principaux, des professeurs et des conseillers. L'auteur conclut que la communication peut influencer les perceptions et favoriser le consensus entre les groupes.

Garland, Golden Bell, An Exploration of Role Expectations for Student Teachers: Views of Prospective Student Teachers, Cooperating Teachers, and College Supervisors, unpublished doctoral thesis presented to the College of Education, University of Rochester, 1965, xiv-195 p.

Le but de cette recherche était d'analyser le degré de consensus entre les groupes de définisseurs par rapport aux attentes de rôle de l'étudiant-enseignant. La théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern fut utilisée dans cette étude. La communication qui implique des discussions fut considérée comme un facteur important relié à un degré de consensus plus élevé.

Gouldner, Alvin W., Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Poles - I, dans Administrative Science Quarterly, vol. 2, no 3, livraison de décembre, 1957, p. 281-306.

Cette recherche a démontré les différences entre l'identité locale et l'identité cosmopolitaine par rapport aux degrés d'influence, à la participation, à la tendance à accepter ou à rejeter les réglementations et aux relations non-formelles.

Gross, Neal, Ward S. Mason et Alexander W. McEachern, Explorations in Role Analysis: Studies of the School Superintendency Role, New York, Wiley, 1958, xiv-379 p.

Après une analyse critique des principales théories du rôle, les auteurs ont élaboré une théorie du rôle centrée sur le principe du consensus et présentent les différentes étapes de leurs recherches empiriques sur le rôle des directeurs généraux et des commissaires de l'Etat du Massachusetts. L'analyse du consensus de la présente étude est fondée sur la théorie du rôle de ces auteurs.

Homans, George C., The Human Group, New York, Harcourt, Brace and Co., 1950, xxvi-484 p.

L'auteur présente ses recherches sur les groupes et fait ressortir le système de relations interpersonnelles dans les petits groupes et les groupes plus nombreux. La quantité et la qualité des interactions entre les groupes favorisent la similarité des attentes. Cette conclusion a une importance particulière dans la présente étude.

Kaplan, Leonard, An Investigation of the Role Expectation for College Supervisors of Student Teaching as Viewed by Student Teachers, Supervising Teachers, and College Supervisors, unpublished doctoral thesis presented to the College of Education, University of Rochester, 1967, xi-134 p.

Cette analyse du consensus entre les groupes par rapport aux attentes de rôle du superviseur de collège est fondée sur la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern. Dans ses conclusions, l'auteur signale que la communication et les discussions sont reliées aux degrés de consensus.

Lewin, Kurt, Field Theory in Social Science, New York, Harper & Brothers, 1951, xx-346 p.

L'auteur présente les problèmes fondamentaux en philosophie des sciences, les principes de recherche et résume ses principales recherches et découvertes. Les recherches de cet auteur ont contribué au développement de plusieurs théories du climat organisationnel dont celle de Likert.

Likert, Rensis, New Patterns of Management, New York, McGraw-Hill, 1961, vii-279 p.

L'auteur présente les principaux résultats d'un programme de recherche intensif effectué auprès des administrateurs qui réussissent. Après avoir dégagé les principes et les pratiques de ces administrateurs, il élabore une nouvelle théorie de l'organisation qui comprend quatre systèmes répartis sur un continuum. Cette théorie a contribué à l'élaboration du questionnaire Profile of a School utilisé dans la présente recherche.

-----, The Human Organization: Its Management and Value, New York, McGraw-Hill, 1967, ix-258 p.

A la suite de plusieurs recherches empiriques effectuées dans différentes organisations formelles, l'auteur vérifie la théorie déjà présentée dans un ouvrage antérieure (New Patterns of Management). Une description détaillée du "système 4" démontre l'efficacité de celui-ci. De plus l'auteur donne une description de l'instrument utilisé dans les milieux industriels. Le questionnaire Profile of a School est une adaptation de cet instrument.

Rensis Likert Associates Inc., The Likert Profile of a School: New Survey Instruments for Public Schools to Improve Organizational Effectiveness, Manual for Questionnaire Use, Ann Arbor, Rensis Likert Associates, 1972, sections I-XII, appendices 1-4.

Dans cet ouvrage, les auteurs donnent une description détaillée des variables qui constituent les quatre systèmes ou climats organisationnels que le questionnaire Profile of a School mesure. De plus les auteurs décrivent la méthode à suivre pour administrer cet instrument et pour analyser les données.

Taguiri, Renato et George H. Litwin, Organizational Climate: Explorations of a Concept, Boston, Massachusetts: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968, viii-246 p.

Les auteurs analysent le concept de climat organisationnel et présentent certaines recherches empiriques qui avaient pour but de mesurer le climat organisationnel dans différents milieux.

APPENDICE 1

PROFILE OF A SCHOOL

Revised  
September 1969

PROFILE OF A SCHOOL  
(Form for Teachers)

Instructions:

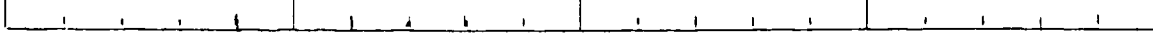
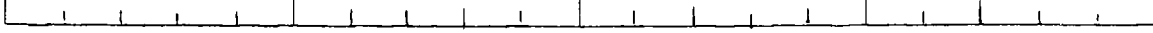




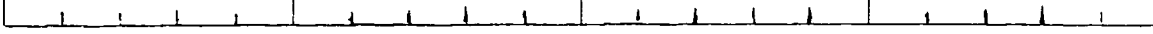
1. On the lines below each item, please place a check mark (✓) at the point which, in your experience, describes your school at the present time. Treat each horizontal line as a continuum from the extreme at one end to the extreme at the other, i.e., do not think of the vertical lines as barriers.
2. Since each teacher and student differs one from the other, answer the questions as describing the average situation or reaction.

Prepared by Jane Gibson Likert and Rensis Likert. Adapted from The Human Organization: Its Management and Value by Rensis Likert. Copyright (c) 1967 by McGraw-Hill, Inc. By permission of McGraw-Hill Book Company, Inc. No further reproduction or distribution authorized without permission of McGraw-Hill.

Part II

	1	.0	.2	.4	.6	.8	2	.0	.2	.4	.6	.8	3	.0	.2	.4	.6	.8	4	.0	.2	.4	.6	.8	5	Item No.
How often do you see your principal's behavior as friendly and supportive?							Rarely						Sometimes													25
How much confidence and trust does your principal have in you?							Practically none						A slight amount													26
How much confidence and trust do you have in your principal?							Practically none						A slight amount													27
How free do you feel to talk to your principal about:							Not free						Slightly free													
a. academic matters?																										28
b. non-academic school matters?																										29
How often do you try to be friendly and supportive to:							Rarely						Sometimes													
a. your principal?																										30
b. others teachers?																										31

APPENDICE 1

	1	2	3	4	5	Item No.
	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	
How often are your ideas sought and used by the principal about:	Rarely                      Sometimes                      Often                      Very frequently					
a. academic matters?						32
b. non-academic school matters?						33
How much say do you think teachers should have about:	Practically none                      A slight amount                      A considerable amount                      A very great deal					
a. academic matters?						34
b. non-academic school matters?						35
How often are students' ideas sought and used by the principal about:	Rarely                      Sometimes                      Often                      Very frequently					
a. academic matters?						36
b. non-academic school matters?						37
How much do you feel that your principal is interested in your success?	Not interested                      Slightly interested                      Quite interested                      Very interested					
						38
	1	2	3	4	5	
	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	

	1	2	3	4	5	Item No.
	.0	.2	.4	.6	.8	
What is the general attitude of teachers toward your school as a place to work?	Dislike it	Sometimes dislike it, sometimes likes it	Usually like it	Like it very much		39
What is the direction of the flow of information about:	Downward from principal to teacher to student	Mostly downward	Down and up	Down, up, and between teachers and between students		
a. academic matters?						40
b. non-academic school matters?						41
How do you view communications from your principal?	Communications viewed with great suspicion	Some accepted, some viewed with suspicion	Usually accepted, sometimes cautiously	Almost always accepted. If not, openly and candidly questioned		42
How accurate is upward communication?	Usually inaccurate	Often inaccurate	Fairly accurate	Almost always accurate		43
How well does your principal know the problems faced by teachers	Not well	Somewhat	Quite well	Very well		44
	1	2	3	4	5	
	.0	.2	.4	.6	.8	

	1 .0 .2 .4 .6 .8	2 .0 .2 .4 .6 .8	3 .0 .2 .4 .6 .8	4 .0 .2 .4 .6 .8	5 .0 .2 .4 .6 .8	Item No.
What is the character and amount of interaction in your school between principal and teachers?	Very little interaction, usually with fear and distrust	Little interaction: principal and teachers usually maintain distance from one another	Moderate interaction, often with fair amount of confidence and trust	Extensive, friendly interaction with high degree of confidence and trust		45
What is the character and amount of interaction in your school among teachers?	Very little interaction, usually with fear and distrust	Little interaction, teachers usually maintain distance from one another	Moderate interaction, often with fair amount of confidence and trust	Extensive, friendly interaction with high degree of confidence and trust		46
In your school, is it "every man for himself" or do principal, teachers and students work as a team?	"Every man for himself"	Relatively little cooperative teamwork	A moderate amount of cooperative teamwork	A very substantial amount of cooperative teamwork		47

	1 .0 .2 .4 .6 .8	2 .0 .2 .4 .6 .8	3 .0 .2 .4 .6 .8	4 .0 .2 .4 .6 .8	5 .0 .2 .4 .6 .8	Item No.
At what level are decisions made about school matters, such as course content, instructional plans, teaching methods, student behavior, student activities, etc.?	All or almost all decisions made by board, superintendent and staff	Largely by board, superintendent and staff, some by principals	Broad policy by board, superintendent and staff. More specific decisions made at lower levels	Throughout school system: principal, teachers, and students participating in decisions affecting them		48
To what extent are you involved in major decisions related to your work?	Not at all	Never involved in decisions related to my work; occasionally consulted	Usually consulted, but ordinarily not involved in decisions related to my work	Fully involved in decisions related to my work		49
How much does your principal really try to help you with your problems?	Very little	Somewhat	Quite a bit	Very much		50
In general, how much does the decision-making process contribute to the desire of teachers to do a good job?	Not very much, often weakens it	Relatively little	Some contribution	Substantial contribution		51

	1	2	3	4	5	Item No.
	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	
In general, how much does the decision-making process contribute to the desire of students to do a good job?	Not very much, often weakens it	Relatively little	Some contribution	Substantial contribution		52
*Who holds high performance goals for your school?	Principal only	Principal and some teachers	Principal, most teachers, some students	Principal, teachers, students, parents		53
Who feels responsible for achieving high performance goals?	Principal only	Principal and some teachers	Principal, most teachers, some students	Principal, teachers, students		54
How much resistance is there to achieving high performance goals in your school?	Strong resistance	Moderate resistance	Some resistance and some co-operation	Little or no resistance and much cooperation		55
	1	2	3	4	5	
	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	.0 .2 .4 .6 .8	

\*If no one expects a high level of performance, place a check mark here \_\_\_\_ and skip items 53, 54 and 55.

APPENDICE 2

KEY TO LIKERT SCHOOL PROFILE INDEXES

KEY TO LIKERT SCHOOL PROFILE INDEXES  
(Teacher - Part II, 1969 Questionnaire)

CAUSAL

87A	Goal Commitment	53, 54
88A	Decision Process	48 (Equivalent of new #56 and #71 not available)
89A	Team Cooperation	47
90A	Support by Leader	25, 38, 50
91A	Leader's Recept. to Ideas	28, 29, 32, 33
92A	Goal Emphasis	NA (Equivalent of new #62 not available)
93A	Team Building	45 (Equivalent of new #43 not available)
94A	Work Facilitation	NA
95A	Decision-Making	49
97A	PR Recept. to ST Ideas	36, 37

TRUST (CAUSAL/INTERVENING)

98A	Trust By & In Leader	26, 27
-----	----------------------	--------

OTHER VARIABLES (INTERVENING)

101B	Influence We Have	Not Available 40, 41
102A	Communication	$\frac{40, 41}{2}$ , 42, 43, 44
103B	Peer Team Building	46
104B	Motivation (TR)	51 (Not the same as new Questionnaire--24, 33, 47)
105C	ST Acceptance of Goals	55

END RESULTS

400B	School Attitude	39
------	-----------------	----

400A	Our Frustration: Influence We Seek	34, 35		
	Less Our Actual Involvement	<u>32</u>	<u>33</u>	49
		<u>2</u>		
				<u>2</u>

---

NOTE: Item 30 is TR Self-Appraisal Table B (Support to  
Leader).  
Item 31 is TR Self-Appraisal (Not used in standard  
printout).  
Item 52 was dropped from the new questionnaire.  
Item 51 was also dropped (but is used here).

APPENDICE 3

SHOULD A COUNSELLOR DO THESE THINGS OR SHOULDN'T HE?

SHOULD A COUNSELLOR DO THESE THINGS OR SHOULDN'T HE?

POSITION { Principal ( )  
 Teacher ( )  
 Counsellor ( )

NAME OF THE SCHOOL: .....

DIRECTIONS

In the appropriate space after each task, please check your own opinion as to whether or not the counsellor should perform the task.

EXAMPLE:

	Should	Probably Should	Maybe Should	Probably Should not	Should not
Arrive at work on time.	✓				
Prescribe medicines and treat broken arms.					✓

There are two things for you to remember:

First, many of these tasks in the following pages must presently be performed by school people. The question is, which of them do you think should be performed by counsellors?

Secondly, not all of these tasks are presently performed by school people. The question is should they be performed by counsellors.

Remember that this is not a test. Your opinion is all that is important.

Many thanks for your time and attention. Your further assistance in returning the completed form at your very earliest convenience will be sincerely appreciated.

SHOULD A COUNSELLOR DO THESE THINGS OR SHOULDN'T HE?

Should      Probably  
                    Should

Maybe      Probably  
Should      Should

                    not

1. Be responsible for giving students permission to join clubs or athletic groups.					
2. Select appropriate tests to determine what students are especially interested in.					
3. Spend a semester or two teaching, every few years.					
4. Learn as much as possible about the student's family, in order to be able to help the student better.					
5. Select appropriate tests to determine how much ability students have.					
6. Be a stern task-master with students who are failing a class, and convince them to earn good grades.					

Should      Probably  
                 Should      Maybe  
                                 Should      Probably  
   Should  
   not  
   Should  
   not

<p>7. Arrange for college representatives or spokesmen for apprentice programs to discuss their educational offerings with students.</p>					
<p>8. Teach students how to distinguish between what is morally right or wrong.</p>					
<p>9. Help students with long-range educational planning, as well as with short-range planning.</p>					
<p>10. Help the principal or vice-principal patrol the halls between classes, and the grounds at lunch time.</p>					
<p>11. Listen to students talk about very personal problems.</p>					
<p>12. Help students get information concerning occupations.</p>					
<p>13. Check up on truants, and keep track of which students are tardy to class.</p>					

Should      Probably  
Should      Should      Maybe  
Should      Should      Should  
Probably      Should      Should  
Should      not

14. Help students to understand the importance of education.					
15. Arrange for personality tests for students who seem to need them.					
16. Prepare forms for students transferring to another class or school, or for students who are graduating, so that their grades and courses will be clear.					
17. Consult with teachers about specific students who are having trouble with school work.					
18. Speak to civic groups about the school guidance program.					
19. As a professional responsibility, be a person people can trust with any kind of confidential information about themselves or others.					
20. Help students work out problems they're having with their parents.					

Should      Probably  
Should      Maybe  
Should      Probably  
Should      Should  
not          not

21. In counselling situations allow the student to say anything he wants, without correcting or punishing him.						
22. Be available to help members of the school staff with personal problems.						
23. Make information available to students about the kinds and numbers of occupations that will be open in the future.						
24. See to it that lazy students get to work.						
25. Make his personal viewpoints known to the community on mental health matters.						
26. Arrange to have lots of printed material available to students concerning occupations.						
27. Interpret test scores and possible diagnoses to administrators, teachers and parents.						
28. Report misbehaving students to the administration for disciplinary action.						



	Should	Probably Should	Maybe Should	Probably Should not	Should not
36. Help students find out where they can get additional schooling.					
37. Set up class schedules for students, period by period, making sure they don't have two classes at the same time, or other schedule conflicts.					
38. Help students work out problems they're having with teachers or other school people.					
39. Counsel students concerning the jobs they might prepare for.					
40. Teach students how to develop good study habits.					
41. See to it that college bound students get information about many colleges.					
42. When counselling students about personal problems, try to see things the way students see them.					

Many thanks for your assistance.

APPENDICE 4

LA REPARTITION DES ITEMS DANS LES SEPT CATEGORIES  
DU QUESTIONNAIRE SHOULD A COUNSELLOR DO  
THESE THINGS OR SHOULDN'T HE?

La répartition des items dans les sept catégories  
du questionnaire Should a Counsellor Do  
Things or Shouldn't He?

Dimensions	Numéro des Items
1. Le counselling éducationnel...	9, 14, 17, 35, 36, 41
2. Le counselling professionnel (Vocational).....	7, 12, 23, 26, 32, 39
3. Le counselling personnel.....	4, 11, 20, 22, 38, 42
4. L'administration des tests et le diagnostique.....	2, 5, 15, 27, 29, 34
5. Les tâches administratives et cléricales.....	1, 13, 16, 24, 33, 37
6. Les tâches relatives au rôle des professeurs.....	3, 6, 8, 10, 28, 40
7. Les tâches relatives au professionnalisme.....	18, 19, 21, 25, 30, 31

Curtis, E. Wills, Role Expectations of the Texas  
Public High School Counselor as Perceived by Various Pro-  
fessional Groups, unpublished doctoral dissertation, North  
Texas State University, 1972, p. 46.

APPENDICE 5

REFORMULATION DE HUIT ITEMS DU QUESTIONNAIRE  
SHOULD A COUNSELLOR DO THESE THINGS OR SHOULDN'T HE?

Reformulation de huit items du questionnaire  
Should a Counsellor Do These Things or Shouldn't He?

Items anciens	Items nouveaux
3. Teach at least two classes a day, or spend a semester or two teaching, every few years.	3. Spend a semester or two teaching, every few years.
8. Teach students what's right and what's wrong.	8. Teach students how to distinguish between what is morally right or wrong.
21. In nearly all counseling situations allow the student to say anything he wants, without correcting or punishing him.	21. In counselling situations allow the students to say anything he wants, without correcting or punishing him.
22. Be available to help parents and members of the school staff with personal problems.	22. Be available to help members of the school staff with personal problems.
25. Make feelings known to the community on mental health matters.	25. Make his personal viewpoints known to the community on mental health matters.
31. Advise teachers, administrators, and parents about the needs of young people.	31. Explain to teachers, administrators and parents about the needs of young people.
33. Correct tests, record the scores in records, and keep the counseling file in order.	33. Correct psychological tests, keep a record of the scores and keep the counselling files in order.
40. Give lots of good advice to students.	40. Teach students how to develop good study habits.

APPENDICE 6

SOMMAIRE DE

La relation entre le climat organisationnel des  
écoles secondaires et le degré de consensus  
sur les attentes de rôle du conseiller:  
une recherche expérimentale

## SOMMAIRE DE

La relation entre le climat organisationnel des  
écoles secondaires et le degré de consensus  
sur les attentes de rôle du conseiller:  
une recherche expérimentale<sup>1</sup>

Le but de cette étude était de vérifier la prédiction suivante: le degré de consensus entre les professeurs, les principaux et les conseillers par rapport aux perceptions des attentes de rôle du conseiller est plus élevé dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise plus la participation que dans les écoles secondaires dont le climat organisationnel favorise moins la participation.

Les hypothèses étaient les suivantes:

1. Les perceptions des attentes de rôle du conseiller diffèrent d'une façon significative entre les professeurs, les principaux et les conseillers.
2. Le climat organisationnel de moins grande participation diffère d'une façon significative du climat organisationnel de plus grande participation par rapport aux perceptions des attentes de rôle du conseiller.
3. Il y a une interaction significative entre les deux climats organisationnels (celui de plus grande participation et celui de moins grande participation) et les trois groupes de définisseurs: professeurs, principaux et conseillers.

---

<sup>1</sup> Marc Richard, thèse de doctorat présentée à l'École des Études Supérieures de l'Université d'Ottawa, Ontario, août 1975, xi-176 p.

L'échantillon comprend quarante écoles secondaires qui ont accepté de participer à ce projet de recherche. Ces écoles sont inégalement réparties dans onze commissions scolaires situées dans trois régions de l'est de l'Ontario. Les écoles dont le climat favorise le plus la participation et celles dont le climat favorise le moins la participation furent choisies pour analyser les différences de perceptions sur les attentes de rôle du conseiller. Les deux instruments utilisés sont Profile of a School et Should a Counselor Do These Things or Shouldn't He?

L'analyse de la multivariance des données nous a permis de tirer les conclusions suivantes:

1. Les perceptions des attentes de rôle du conseiller diffèrent d'une façon significative entre les groupes de définisseurs: les perceptions des attentes des professeurs et des principaux sont moins en faveur du counselling personnel que celles des conseillers; les perceptions des attentes des professeurs et des principaux sont plus en faveur des tâches non-professionnelles que celles des conseillers.
2. Le climat organisationnel de moins grande participation diffère d'une façon significative du climat organisationnel de plus grande participation. Les tâches non-professionnelles représentent la variable qui a contribué à cette différence significative: les attentes reliées aux tâches non-professionnelles sont perçues d'une façon moins favorable dans le climat de plus grande participation que dans le climat de moins grande participation.
3. Il n'y a pas d'interaction significative entre les deux climats organisationnels et les trois groupes de définisseurs lorsque les perceptions des attentes reliées au rôle du conseiller sont mesurées. En

d'autres mots, les perceptions des attentes reliées au rôle du conseiller ne diffèrent pas d'une façon significative entre deux groupes de définisseurs lorsque les climats organisationnels sont pris en considération.

Ces conclusions nous ont amenés à suggérer les recherches suivantes:

1. la reprise de ce projet de recherche dans un plus grand nombre d'écoles secondaires ou dans des systèmes scolaires différents de celui de l'Ontario.
2. le groupe des étudiants peut être inclu parmi les groupes de définisseurs de rôle du conseiller dans un projet de recherche similaire à celui-ci.
3. la relation entre le climat organisationnel et le consensus sur les attentes de rôle du conseiller pourrait être étudiée dans les écoles élémentaires.
4. la relation entre le climat organisationnel des écoles et le rôle actuel des conseillers.